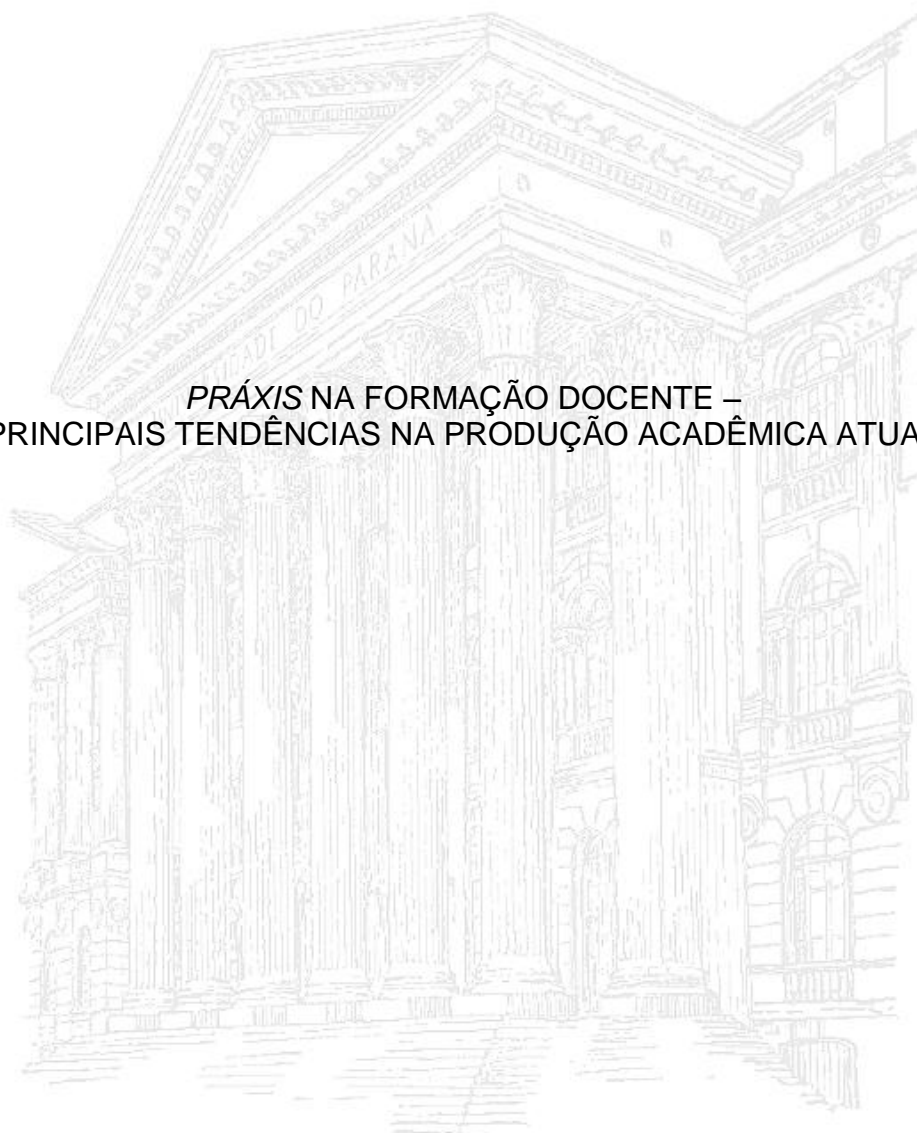


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SILVANA GALVANI CLAUDINO-KAMAZAKI

PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE –
PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ATUAL



CURITIBA
2013

SILVANA GALVANI CLAUDINO-KAMAZAKI

PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE –
PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ATUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologias e Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Regina Landini

CURITIBA
2013

Catalogação na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Claudino-Kamazaki, Silvana Galvani

Práxis na formação docente : principais tendências na produção acadêmica atual / Silvana Galvani Claudino-Kamazaki– Curitiba, 2013.

182 f.

Orientadora: Profª. Drª. Sônia Regina Landini

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Formação de professores. 2. Professores - Produção científica.
3. Práxis. I. Título.

CDD 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a SONIA REGINA LANDINI, DR. VIDALCIR ORTIGARA e DR^a ASTRID BAECKER AVILA, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE - PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ATUAL”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a SONIA REGINA LANDINI	<i>Sonia Regina Landini</i>	<i>aprovada</i>
DR. VIDALCIR ORTIGARA	<i>Vidalcir Ortigara</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a ASTRID BAECKER AVILA	<i>Astrid Baeker Avila</i>	<i>APROVADA</i>

Curitiba, 29 de julho de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

À minha maior e eterna companheira.

Guerreira destemida que, com seu misto de força e ternura, oportunizou-me quarenta anos de aprendizado diário sobre o que há na vida de mais valioso: o sorriso, o abraço, a mão estendida, a certeza do carinho na hora difícil, o amor incondicional, a confiança e a verdade.

Resta em mim a alegria de trazê-la comigo por onde quer que eu vá.

Este trabalho não existiria sem você.

Mãe, amor e saudades sempre.

AGRADECIMENTOS

Tantos e tantas a quem agradecer...

Nesse longo e, ao mesmo tempo, breve tempo de quase dois anos e meio, tantas mudanças, acontecimentos inusitados, surpresas felizes e tristes, a vida em constante transformação.

Com o perdão de quem por ventura não seja aqui citado, arrisco-me a agradecer quem fez parte desta história.

Primeiramente, ao meu Mestre, Daisaku Ikeda, com quem venho aprendendo há vinte e oito anos a felicidade de viver por algo maior do que a minha própria vida.

Ao meu marido, Tikara, sem o qual nada disso teria sido possível. Obrigada pelo amor e companheirismo manifestados tantas vezes, das mais variadas formas, pela paciência e pelo apoio incondicional.

Ao meu filho, Yuki, nascido no meio desse caminho. Obrigada por me fazer lembrar, todo momento, daquilo que realmente importa.

Aos meus sogros, Tokihiko e Akemi, por sempre acreditarem em mim e por me ajudarem em todas as tarefas que precisei delegar durante este tempo.

Às minhas amigas do curso de Pedagogia da UFPR, Suellem, Patrícia, Andrea e Vanuza, pela torcida, pelas comemorações, pelas valiosas conversas de cantina, pela amizade sincera, por estarem comigo do início ao fim dessa trajetória.

À Verônica, amiga inusitada, surgida em meio às turbulências desse tempo. Eternamente grata por tantos “socorros” nos momentos mais difíceis desse caminho.

Aos professores e professoras do curso de Pedagogia da UFPR que fortaleceram em mim o desejo de realização do Mestrado. Especialmente ao Prof. Gracialino que, com suas aulas e conversas de corredor, auxiliou-me a compor meu projeto e torceu pela minha aprovação.

À minha orientadora, Prof^a. Sônia Landini, pelo aprendizado, pela paciência, pela compreensão, pelo carinho, confiança e amizade. Obrigada por

estar sempre ao meu lado nessa viagem e por ensinar-me a ter “calma histórica”. Você foi o farol que iluminou todo esse percurso.

A todos os professores e professoras da pós-graduação pelas aulas, indicações de leitura e discussões que contribuíram definitivamente para minha escolha epistemológica e pela constituição desta pesquisa.

Aos meus colegas da pós-graduação que me auxiliaram a compreender um pouco mais do Materialismo Histórico e sua importância para a Educação. Especialmente ao Marcelo, apaixonado marxista, contagiante revolucionário.

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação, Prof. Vidalcir Ortigara, Prof^a. Cláudia Abreu e Prof^a. Lígia Klein, pelas valiosas contribuições, cuja maioria tentei fazer constar deste texto.

Igualmente, ao Prof. Vidalcir e à Prof^a. Astrid B. Ávilla por comporem a banca de defesa e possibilitarem que eu visse além do que eu havia realizado, oportunizando maior aprofundamento deste trabalho.

Ao pessoal da secretaria do PPGE, especialmente à Sandra e à Cinthia, pela paciência e acolhimento de sempre.

À Marx e a todos os autores marxistas por possibilitarem o vislumbre de uma outra sociedade em que a vida humana seja efetivamente valorizada.

RESUMO

Este trabalho trata da investigação sobre a formação de professores em nível de graduação, especificamente como tem sido tratada, na atual produção acadêmica, a relação entre teoria e prática nestes processos formativos. Para isso, buscamos identificar no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), as Teses - defendidas nas produções do período de 2005 a 2010 - que estão lidando com esta questão e descobrir o domínio hegemônico em termos de epistemologia, buscando identificar a existência de proposições que defendem uma formação científica sólida e que seria ancorada na relação dialética entre teoria e prática – *práxis*. Desta forma, assumimos uma abordagem dialética, ancorada no materialismo histórico, para a análise do fenômeno sob investigação, o que implica uma compreensão histórica não-linear da realidade objetiva que envolve esta questão, em relação a uma visão ontológica. Assim, para tal análise, foram consideradas categorias de base do marxismo como: contradição, mediação e principalmente *práxis*, destinado a superar uma leitura que considera apenas a realidade imediata e aparente. A pesquisa, conduzida em oito Teses, mostra que há em todos os autores, empiricamente a intensão de propor a *práxis* como central na formação, no entanto, na verdade, aponta para uma gama complexa de influências de crenças epistemológicas, indicando uma fragilidade de domínio teórico-metodológico, resultado do movimento chamado por Moraes (2003) como "recuo da teoria" que vem assolando a área da Educação.

Palavras-chave: Formação de Professores; relação teoria e prática; *práxis*.

ABSTRACT

This study deals with the research on teacher formation in undergraduate level specifically as it has been treated, in the current academic production, the relationship between theory and practice in these formative processes. To this end, we tried to identify, in CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), the Thesis - defended in the productions of the period from 2005 to 2010 - that are dealing with this question, and find which is the hegemonic dominance in terms of epistemology, seeking to identify the existence of propositions that defend a solid scientific formation, and that it would be anchored in dialectical relation between theory and practice - Praxis. In this way, we assume a dialectical approach, anchored in historical materialism, to the analysis of the phenomenon under investigation, which implies an historical and non-linear understanding of objective reality that surrounds this issue, relative to an ontological vision. So, for such analysis, we considered basic categories of Marxism as: contradiction, mediation and guided Praxis research, intended to overcome a reading that consider only the immediate and apparent reality. The research, conducted in eight Thesis, shows that there are, in all the authors, empirically the intention to propose the praxis as central in the formation, however, in fact, points to a complex range of influences of epistemological beliefs, indicating a fragility of theoretical-methodological domain, result of the movement called by Moraes (2003) as "retreat of the theory" that has been sweeping the area of education.

Keywords: teacher education; relationship between theory and practice; *práxis*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Produções identificadas - Doutorado/ Teses	12
Quadro 2. Relação das 36 Teses localizadas	13
Quadro 3. Produções identificadas – Mestrado / Dissertações	16
Quadro 4. Total de Produções identificadas – Dissertações + Teses	16
Quadro 5. Saberes Docentes – concepções	64
Quadro 6. Relação das Teses identificadas /analizadas	75
Quadro 7. Referencial Teórico-Metodológico em cada Tese	76

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CEFAM – Centro de Formação e aperfeiçoamento de professores
CEFE - Centro de Educação Física e Desporto
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARCFE - Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ExNEEF - Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FAFIC - Faculdade de Filosofia de Campos
FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
LEPEL: Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte & Lazer da LDB / LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC / USAID – Ministério da Educação e Cultura / United States Agency for International Development
NUPEQUI - Núcleo de Pesquisa em Ensino de Química
OIT / Cinterfor,- Organização Internacional do Trabalho / Centro Interamericano para o desenvolvimento do conhecimento na formação profissional
ONU - Organização das Nações Unidas
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PIPES - Projetos Integrados de Prática Educativa
PPL - Projeto Pedagógico do Curso de Letras
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBEnBIO - Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia
UCSal - Universidade Católica de Salvador
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	
1.1. METODOLOGIA DA PESQUISA	9
1.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA– FORMAÇÃO E <i>PRÁXIS</i>	
1.2.1. Trabalho e <i>Práxis</i> Humana	18
1.2.2. Capitalismo, sistema de trocas e trabalho alienado	28
1.2.3. Educação como formação e educação no capitalismo	34
CAPÍTULO 2 - A TEORIA, A PRÁTICA E A <i>PRÁXIS</i> NAS LICENCIATURAS	
2.1. FORMAÇÃO E CONHECIMENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NAS LICENCIATURAS	46
2.2. SABERES: POR QUE ESTE TERMO?	59
CAPÍTULO 3 – DO EMPÍRICO AO CONCRETO: PRÁTICA REFLEXIVA, <i>PRÁXIS</i> E INCOERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA	
3.1. <i>PRÁXIS</i> – MATERIALISMO HISTÓRICO	78
3.2. PRÁTICA REFLEXIVA – NEOPRAGMATISMO E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	89
3.3. INCOERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA: <i>PRÁXIS</i> E PRÁTICA REFLEXIVA	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE	148

INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz como tema de investigação a formação docente nas Licenciaturas, mais especificamente como tem sido tratada, na produção acadêmica atual, a relação entre teoria e prática nestes processos formativos. Para tanto, buscamos analisar qual a base teórico-metodológica, e a predominância epistemológica, hegemonicamente defendida nas Teses que investigam a formação docente, particularmente no que se refere aos conteúdos desta formação.

Procuramos partir do contexto mais amplo que cerca o fenômeno da formação docente, tentando apreendê-lo em suas contradições na busca de superar, assim, uma análise superficial e aparente.

Desta forma, entendemos que a formação docente tem, historicamente, acompanhado as exigências de transformações no que diz respeito às mudanças no mundo do trabalho, na economia, na política e na cultura.

No final do século XX, transformações na forma de organização societária, inerentes às crises do capital¹, trazem à tona uma nova forma de trabalho e produção, novas demandas políticas e novas exigências no que tange à formação do trabalhador.

A tendência apontada por Braverman (1974) nos anos 1970 em relação a desqualificação como consequência do aprofundamento da divisão do trabalho é confirmada por Gounet (1999) cerca de trinta anos depois com todas as nuances do regime de acumulação flexível expostas por Harvey². Nesta, já

¹ Em “*A crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista*” Ernest Mandel discorre sobre as crises cíclicas do modo de produção capitalista, dando ênfase às causas e desdobramentos da crise ocorrida nos anos finais do século XX, destacando a superprodução de mercadorias resultante de um movimento que engloba a queda na taxa de lucro, aumento da composição orgânica do capital, aumento da capacidade de produção excedente, subconsumo, super acumulação de capitais e superaquecimento como um conjunto de elementos que a explicam. (MANDEL, 1990, p. 217).

² O desenvolvimento das tecnologias de produção e da automação favoreceu a criação de novas linhas de produtos e de novos nichos de mercado, a fim de alcançar públicos mais específicos com exigências de consumo cada vez mais diferenciadas. Tais mudanças, atreladas aos riscos de perda de lucros, geraram a necessidade de reorganização da produção, tais como os processos de fusões corporativas e os fenômenos da subcontratação e da multifuncionalidade. Esta série de práticas num contexto em que a produção em larga escala típica do *fordismo* deixa de ser interessante é denominada por David Harvey de acumulação flexível, caracterizado pela quebra da rigidez antes estabelecida pelo regime *fordista* (HARVEY, 2001)

não bastam os conhecimentos exigidos pelo modelo *taylorista*³ para que o trabalhador dê conta do que lhe é atualmente solicitado: a resolução dos problemas do cotidiano e a elevação da produtividade.

Com foco nos saberes e competências⁴ necessários a um modelo de produção mais flexível - ainda que esta condição não seja uma regra posta em prática por todos os setores e empresas - o conhecimento exigido aos trabalhadores coloca em questão o papel da escola, a formação dos sujeitos e a atuação, entre outros aspectos, do professor.

Desse modo, a educação, por meio das instituições de ensino, é levada às novas formas de atuação capazes de garantir a formação de sujeitos produtivos, disponíveis para inserção no mercado de trabalho e dos novos padrões de produção inerentes à reestruturação da forma capitalista de acumulação.

Nesse contexto, no caso brasileiro, as reformas educacionais incorporam as demandas postas pelos organismos multilaterais (Banco Mundial/BIRD, ONU, UNESCO, UNICEF, CEPAL⁵, entre outras) e visariam, supostamente, diminuir a ineficiência da educação, pautando-se nas formas de gestão, na formação de professores, na adequação de currículos e na democratização do acesso. Tais organismos irão influenciar decisivamente as políticas macroeconômicas, bem como as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais imprimindo a lógica de mercado à educação, com critérios de formação voltados a resultados práticos, processos avaliativos,

³Em sua obra "*Princípios da administração científica*" (1911), o engenheiro Frederick Winslow Taylor (1856/1915), expõe seu método de organização científica do trabalho, denominado posteriormente de *taylorismo*. Sua gerência científica tinha como objetivo organizar a atividade de trabalho de tal forma que a produtividade fosse extraída em sua plenitude. Para tanto, a partir da pesquisa da economia de gestos e de movimentos e da utilização máxima das máquinas, definiu a parcialização de tarefas como a melhor estratégia para a otimização da produção - maior produção em menor tempo, com baixa exigência de conhecimentos e habilidades do trabalhador (BRAVERMAN, 1994)

⁴A "competência" definida pelas necessidades de qualificação profissional, poderia ser sintetizada como a capacidade produtiva de um indivíduo (OIT/Cinterfor, 1997). Não se configuraria por meio de simples justaposição de uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto de trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo" (SILVA, 2008, p.66). Além disso, a noção de competências traz, politicamente, a desqualificação do termo qualificação, enfraquecendo a luta da classe trabalhadora na direção de maior qualificação.

⁵BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; ONU: Organização das Nações Unidas; UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância; CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

novas formas de gestão e mudanças nos processos de financiamento para a educação (CORAGGIO, 1998).

Tais reformas educacionais, particularmente na década de 1990, propuseram, deste modo, alterações na formação educacional voltadas para a formação de um sujeito flexível, polivalente, tornando as competências a base central das propostas educativas. Além disso, imputaram uma nova ordem formativa baseada nas necessidades de aprendizagem (NEBA) ⁶, com foco na educação básica e ênfase no estabelecimento de parcerias entre os diferentes setores da sociedade (ações multissetoriais) e criação de sistemas de avaliação periódicos da aprendizagem, além de programas de capacitação em serviço para os docentes desse nível de ensino⁷.

Assim, a realidade material que cerca a formação e as condições de trabalho do professor, reflexo das novas exigências do mundo do trabalho, demandou processos educacionais que se adequassem à garantia de formação do trabalhador que atendesse às novas exigências produtivas. Nesse quadro também estão as reformas no campo da formação de professores, cujo foco concentra-se na avaliação de desempenho e na formação continuada, cuja preponderância está na resolução de problemas postos na sala de aula (TORRES, 1998).

De acordo com MORAES e TORRIGLIA (2003)

É manifesto o perfil tópico e empiricista das modalidades de aprendizagem propostas: usar, fazer e interagir – uma interação circunscrita a uma relação entre produção e consumo de talho imediato e superficial. Tais critérios, com mais ou menos evidência, nortearam, nos últimos anos, a elaboração das prioridades educativas das políticas de formação, da elaboração de currículos, da organização escolar e, nessas

⁶ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontien / Tailândia – 05 a 09 de março de 1990), em seu Artigo 1 define: "Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las varia segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo" disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

⁷ Maior detalhamento é encontrado na mesma Declaração.

circunstâncias, da articulação entre formação docente e prática pedagógica. (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 46)

Contraditoriamente, no que se refere à formação docente para a educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996 – ora aponta a necessidade de sólida fundamentação teórico-científica, ora admite o aproveitamento de experiências e a formação em nível médio, conforme artigo 61, parágrafo único e artigo 62:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento) (BRASIL, MEC, 1996)

A Resolução CNE/CP 01/02 de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* efetiva as proposições da LDB 9394/96 e indica o embasamento legal do movimento de reforma educacional. Tal resolução enfatiza sobremaneira a importância das competências requeridas para este profissional dentro do novo cenário de reestruturação produtiva do capital, conforme consta em seus artigos 4º e 6º:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras...

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, CNE/CP 1/02)

Assim, a formação do professor da educação básica tem como característica uma nova forma de pensar a educação, voltada às competências e aos saberes práticos.

Neste cenário, talvez um dos desafios da categoria docente na atualidade seja o de lutar por uma formação sólida, capaz de fornecer boa base teórica para que se processe uma educação emancipatória, reconhecendo o indivíduo como ser social e histórico.

Neste contexto, este trabalho tem por **objetivo** identificar na produção acadêmica da área, mais especificamente no Banco de Teses da CAPES, a fundamentação teórica que norteia os estudos sobre formação docente, buscando identificar como esta produção acadêmica atual trata a relação entre teoria e prática nesta formação.

Tomando como **objeto** a análise das Teses de Doutorado do período de 2005 a 2010 que tratam da formação de professores nas Licenciaturas, a presente pesquisa se justifica pela importância em identificar como estes estudos focam a formação em termos teóricos, práticos ou *práxicos*.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, cujo método dialético é adotado para análise de conteúdo das Teses identificadas.

Nossa questão norteadora consiste na busca pelas matrizes epistemológicas defendidas nas Teses, em particular: “Qual a tendência

teórico-metodológica hegemonicamente presente na produção acadêmica atual quanto à relação entre teoria e prática na formação docente?”

Este trabalho está então dividido em três capítulos. No primeiro, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, trazendo o detalhamento do percurso metodológico adotado para a investigação, bem como os pressupostos da base teórica sob a qual esta pesquisa está fundamentada, o Materialismo Histórico Dialético, enfatizando-se aqui o trabalho e a *práxis* humana à luz deste referencial. Complementando esta fundamentação, apresentamos o trabalho alienado no Capitalismo e a educação que se apresenta nesta forma de organização social em contraposição à proposta marxista de formação humana.

No Capítulo 2 apresentamos um breve histórico sobre a formação inicial dos professores nas Licenciaturas no Brasil e as principais concepções acerca da formação docente, bem como a gênese e o detalhamento da categoria saberes docentes, enfatizada por vários autores que investigam esta formação, enfocando a relação entre teoria, prática e *práxis* nas diferentes proposições.

No Capítulo 3 destacamos as principais categorias identificadas em cada Tese pesquisada e os resultados desta investigação no que se refere às bases epistemológicas da produção acadêmica pesquisada. O retrato das Teses investigadas dentro do universo de trabalhos localizados encontra-se nos Anexos, representado nos Quadros-Resumo que apresentam os seus aspectos mais relevantes.

Nas Considerações Finais, retomamos o fio condutor desta pesquisa para, por fim, apresentarmos o que entendemos como a principal contribuição desta investigação para os estudos sobre formação inicial de professores nas licenciaturas.

CAPÍTULO I – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1.METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa sobre formação de professores, de caráter qualitativo, se deu a partir da análise da produção acadêmica, mais especificamente das Teses de Doutorado extraídas na base de dados CAPES que tratam, em alguma medida, da questão da formação de professores nas Licenciaturas, tendo em vista a ênfase teórica das análises, quer seja prática, teórica ou *prática*, defendidas no período entre 2005 a 2010.

Tal período foi definido em função do que institui a Resolução CNE/ CP 01/02, de 18 de fevereiro de 2002 em seu artigo 15: “Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos” (BRASIL, CNE/CP 1/02).

Neste sentido, optamos por concentrar a busca por trabalhos defendidos a partir de 2005, quando todos os cursos, novos e antigos, estariam adaptados.

Para a análise da produção foi utilizado o referencial do materialismo histórico, cujo método crítico-dialético consiste

[...] num processo de conhecimento essencialmente complexo, efetivado a partir da apreensão das determinações gerais de um determinado fenômeno que se queira estudar, direcionando-se posteriormente para singularidades dos fatos empíricos e em seguida apreendendo estes últimos na sua particularidade histórica. (ASSUMPÇÃO, 2011, p.4)

O domínio do método materialista histórico foi, desta forma, o primeiro desafio a ser vencido, haja vista que o mesmo “é de domínio (relativo) de um reduzido número de intelectuais da área (de educação)” (FRIGOTTO, 1997, p. 72)

Assim, procurou-se assumir uma postura dialética, materialista-histórica para a análise do fenômeno em investigação, o que implica numa compreensão histórica e não-linear da realidade objetiva que cerca tal questão.

Para tal análise, categorias básicas do marxismo como totalidade, contradição, mediação e principalmente *práxis* nortearam a pesquisa, com vistas à apreensão da essência desta realidade, ou seja, uma leitura que superasse a realidade imediata e aparente.

Frigotto (1997) alerta para a dificuldade em estabelecer o enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional e indica que a mesma implica

[...] necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao âmago, às suas leis fundamentais. (FRIGOTTO, 1997, p. 79)

Realizar a pesquisa com base neste enfoque, portanto, significa primeiramente apreender o caráter histórico, relativo, parcial e provisório do objeto pesquisado sem incorrer no erro de tomar as categorias de análise abstratamente. É a partir das determinações abstratas para chegar à apreensão do concreto – o concreto pensado (ASSUMPÇÃO, 2011).

Para tanto, nossa pergunta de pesquisa sobre como a produção acadêmica atual trata a relação entre teoria e prática na formação docente suscitou outras questões norteadoras desta investigação, quais sejam:

Como os autores interpretam a relação entre teoria e prática nos processos formativos nas Licenciaturas?

Quais as categorias discutidas pelos autores que investigaram a formação docente nas licenciaturas?

A fim de responder tais questionamentos, partimos para a localização específica dos trabalhos que tratavam destas discussões, optando-se pelo descritor “Formação Licenciaturas” em virtude do objeto da pesquisa – Formação de Professores nas Licenciaturas. A partir deste descritor buscou-se identificar quais os trabalhos relativos à formação de professores nas licenciaturas que tratavam, de alguma forma, da relação entre teoria e a prática.

A primeira dificuldade se deu em virtude da imprecisão do resultado da busca a partir deste descritor, pois a página do sistema CAPES apresentou 214 trabalhos das mais variadas naturezas no período de 2005 a 2010, muitos não relacionados à formação de professores e/ou nas Licenciaturas.

Nossa tarefa seguinte foi, então, identificar, dentre os 214 trabalhos, quantos se referiam exatamente à formação de professores, restando, a partir da leitura dos títulos das Teses, 116 relacionadas a esta temática. A partir deste resultado, foi necessário refinar a pesquisa gradativamente até chegarmos aos trabalhos que atendiam ao enfoque da presente investigação, ou seja, formação de professores nas Licenciaturas, resultando na identificação de 72 Teses.

Após tal identificação, ainda averiguamos que dentre as 72, apenas 36 eram pesquisas relativas, em alguma medida, aos conteúdos e saberes na formação de professores nas licenciaturas, a partir dos quais buscaríamos localizar aqueles que discutiam a relação entre teoria e prática.

O Quadro 1 apresenta a quantidade de Teses identificadas em cada ano, de acordo com o refinamento gradativo acima exposto:

Quadro 1. Produções identificadas / DOUTORADO – TESES

Ano	Descritor: formação licenciaturas (total)	Formação professores (geral)	Formação licenciaturas	Saberes/ Conteúdos	TEORIA E PRÁTICA
2005	20	15	11	5	3
2006	29	17	11	7	2
2007	26	18	15	8	4
2008	34	19	14	7	1
2009	46	23	12	4	1
2010	59	24	9	5	1
Total	214	116	72	36	12

Cabe destacar que foram excluídos da busca trabalhos relativos à formação continuada e educação à distância, haja vista suas particularidades, assim como Pedagogia por se tratar de um curso específico para formação para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, além dos estudos realizados fora do país, haja vista a diversidade e as especificidades destes processos formativos, especificidades estas que não seriam discutidas nesta investigação.

A segunda dificuldade se deu em relação à falta de clareza dos resumos dos trabalhos. Em virtude desta variável, foi necessário optar, a partir da leitura dos 36 resumos selecionados, por aqueles que mais se aproximavam da pesquisa sobre a questão da teoria e da prática nos processos formativos, dentre os quais foram identificados 12 trabalhos.

O quadro 2 traz a relação das 36 Teses selecionadas, destacando em itálico as 12 Teses que, a partir da leitura dos resumos, nos indicavam alguma discussão sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores nas Licenciaturas:

Quadro 2. Relação das 36 Teses localizadas

ANO	TESES LOCALIZADAS
2005	<p>1. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI – Autoria: Bárbara Maria Macedo Mendes / UFC.</p> <p>2. <i>Formação de Professores de Educação Física: a mediação dos Parâmetros Teórico-Metodológicos</i> – Autoria: Cláudio de Lira Santos Júnior / UFBA</p> <p>3. <i>Estágio e ensino e aprendizagem de inglês na Licenciatura em Letras</i> – Autoria: Deise Nanci de castro Mesquita / UFG – não localizada / disponível</p> <p>4. <i>A concepção de prática na visão de Licenciandos de Matemática</i> – autoria: Patrícia Sândalo Pereira / UNESP Rio Claro</p> <p>5. Currículo de Formação e Crise de Sentido: um olhar sobre o processo de construção curricular do curso de Ciências Sociais / UFC.</p>
2006	<p>1. Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Autoria: Ana Clea Braga Moreira Ayres – UFF</p> <p>2. A prática de ensino de Ciências e Biologia e seu papel na formação de professores. Autoria: Ana Boêmia Braga Rocchi Zamunaro / UNESP Bauru</p> <p>3. A Cartografia do ensino de Licenciatura em Geografia: análise da estrutura curricular vigente no país. Proposta na formação, perspectivas e desafios para o futuro professor. Autoria: Antonio Carlos Freire Sampaio / UFRJ</p> <p>4. <i>Um trem rumo às estrelas: a Oficina de Formação Docente para o ensino de História: O curso de História da FAFIC.</i> Autoria: Everardo Paiva de Andrade / UFF</p> <p>5. Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História. Autoria: Flávia Eloisa Caimi / UFRS</p> <p>6. <i>A prática nos Cursos de Licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial.</i> Autoria: Márcia Zendron de Campos / PUC São Paulo</p> <p>7. Estágio Supervisionado Participativo na Licenciatura em Matemática: Uma parceria escola-Universidade: respostas e questões. Autoria: Raquel Gomes de Oliveira / USP</p>
2007	<p>1. A racionalidade pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na universidade. Autoria: Adriana Campani / UFC</p> <p>2. O uso de modelos no ensino de Química: uma investigação acerca dos saberes construídos durante a formação inicial de professores de Química da UFRN. Autoria: Analice de Almeida Lima/ UFRN</p> <p>3. <i>O projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente.</i> Autoria: Andreia Cristina Peixoto Ferreira / UNIMEP – não localizada/disponível</p> <p>4. <i>Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa.</i> Autoria: Aparecida de Fátima Peres / UEL</p> <p>5. <i>Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia.</i> Autoria: Geovana Ferreira Melo / UFG</p> <p>6. <i>A formação inicial de professores de matemática: a pesquisa como possibilidade de articulação entre teoria e prática.</i> Autoria: Rosane Wolff / UNISINOS</p> <p>7. Formação inicial de professores: análise da prática de ensino em Biologia. Autoria: Russel Teresinha Dutra da Rosa / UFRS</p>
2008	<p>1. O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de Licenciatura em Educação Física. Autoria: Alexandre Scherer / UFRS</p> <p>2. Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como de</p>

	<p>território de formação teórica e prática dos licenciandos. Autoria: Daniela Patti do Amaral / UFRJ</p> <p>3. Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de Inglês. Autoria: Marco Antonio Margarido Costa / USP</p> <p>4. Tornar-se professor de Matemática: olhares sobre a formação. Autoria: Maria José Medeiros Dantas de Melo / UFRN</p> <p>5. <i>Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores.</i> Autoria: Marilene Cesário / UFSCar</p> <p>6. A formação do professor de Matemática: um estudo das representações sociais. Autoria: Rejane Dias da Silva / UFPE</p> <p>7. A influência das diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da Educação Básica em nível superior. Autoria: Vicente de Paula Leão / UFMG</p>
2009	<p>1. O curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA: uma análise da formação acadêmica e do Exercício de seu egresso no mundo do trabalho. Autoria: César Pimentel Figueiredo Primo / UFBA</p> <p>2. <i>Heurística e Educação Docente: formação de professores pela pesquisa. Mas que pesquisa?</i> Autoria: Isaura Santana Fontes / UFBA – não localizada / disponível</p> <p>3. O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores. Autoria: Kaline Pereira Aroeira / USP</p> <p>4. Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. Autoria: Silvia Regina Canan / UNISINOS.</p>
2010	<p>1. A pesquisa educacional na formação inicial de professores nas licenciaturas na UNIJUI: competência profissional em construção. Autoria: Vanessa Sandri / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul</p> <p>2. Estratégias de Ensino e Aprendizagem na formação inicial de professores de Ciências: reflexão a partir de um curso de Licenciatura. Autoria: Alessandra Aparecida Viveiro/ UNESP Bauru</p> <p>3. Perfil dos cursos de formação de professores dos programas de Licenciatura em Química das instituições públicas de ensino superior da região nordeste do país. Autoria: Clara Virgínia Vieira C O Marques / UFSCar</p> <p>4. <i>A dimensão prática na Licenciatura em Química da UFBA: possibilidades para além da formação empírico-analítica.</i> Autoria: Edilson Fortuna de Moradillo/ UFBA</p> <p>5. A formação do professor de História na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes. Autoria: Silvana Maura B de Carvalho / UFPR.</p>

Cabe complementar que, nesta seleção, os resumos que apresentavam estudos voltados a especificidades dos cursos, bem como focados na discussão apenas do estágio ou da legislação foram sendo excluídos, priorizando-se, assim, aqueles cuja discussão sobre a relação entre teoria e prática nos processos formativos apareciam de forma mais contundente.

Desta forma, a partir desta seleção, foi realizada a busca dos 12 trabalhos em sua íntegra. Nesta etapa, foi necessário excluir 3 Teses não localizadas / disponíveis - conforme apontado no Quadro 2 – restando então 9 Teses para leitura integral e análise.

Por fim, no decorrer das leituras destes trabalhos selecionados, ainda foi necessário descartar a Tese “*A formação inicial de professores de matemática: a pesquisa como possibilidade de articulação entre teoria e prática*”, pois tratava-se de um estudo comparativo entre as realidades brasileira e a argentina, caracterizando-se assim como parte do rol de estudos que já tínhamos excluído de nossa pesquisa, conforme acima exposto.

Permaneceram assim, as leituras e análises de 8 Teses encontradas, consideradas como uma amostra significativa dentro do universo de 12 Teses selecionadas.

Salientamos que, num primeiro levantamento, foram buscadas tanto as Dissertações de Mestrado quanto as Teses de Doutorado a partir dos mesmos critérios, o que decorreu na localização de 265 trabalhos (193 Dissertações e 72 Teses) dentre os 879 trabalhos (665 Dissertações e 214 Teses) trazidos a partir do descritor “Formação Licenciaturas”, motivo pelo qual optamos pela análise aprofundada apenas das Teses.

Nos Quadros 3 e 4 apresentamos, respectivamente, a quantidade de Dissertações ano a ano e o Total dos trabalhos (Dissertações + Teses) localizados:

Quadro 3. Produções identificadas / MESTRADO - DISSERTAÇÕES

Ano	Descritor: formação licenciaturas (total)	Formação professores (geral)	Formação licenciaturas	CONTEÚDOS	TEORIA E PRÁTICA
2005	78	45	22	15	6
2006	94	61	39	14	7
2007	89	56	35	12	6
2008	118	81	34	10	4
2009	150	64	30	12	7
2010	136	56	33	9	4
Total	665	363	193	72	34

Quadro 4. Total de produções identificadas (Dissertações e Teses)

Ano	Descritor: formação licenciaturas (total)	Formação professores (geral)	Formação licenciaturas	CONTEÚDOS	TEORIA E PRÁTICA
2005 a 2010	879	479	265	108	46

O tempo necessário para leitura e análise de todas as Dissertações e Teses localizadas foi, assim, fator determinante na opção pela pesquisa aprofundada apenas das Teses.

Nesse quadro, procuramos analisar as 8 teses de Doutorado selecionadas à luz do referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético, buscando identificar nestes trabalhos, como seus autores interpretam a teoria, a prática e a *práxis* na formação docente, identificando, conseqüentemente,

qual a fundamentação teórica presente em cada trabalho, a fim de responder à nossa pergunta de pesquisa.

A análise de conteúdo também foi adotada para, a partir da análise exploratória das teses, identificar as categorias utilizadas pelos autores, evidenciando-se em que medida a relação teoria e prática assumia uma definição explícita. Deste levantamento buscamos analisar quais os fundamentos epistemológicos da análise dos autores, o que nos permitiu traçar um quadro analítico, ainda que provisório, sobre a tendência na formação de professores nas licenciaturas, tendo em vista a relação teoria e prática.

1.2– FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – FORMAÇÃO E PRÁXIS

1.2.1 - Trabalho e *Práxis* humana

O trabalho é a categoria fundante da vida humana. Processo em que o homem modifica a natureza ao mesmo tempo em que é também modificado. Ontologicamente, o trabalho marca a origem do ser social, o salto entre a esfera biológica e a social.

Em 1896, Engels (2005, p. 269) se referia ao trabalho como “condição básica e fundamental de toda a vida humana” e apontava que, a partir do momento em que o ser humano modifica e domina a natureza, planejando suas ações com certa intencionalidade, ele se diferencia dos animais. Nas palavras de Marx(2007):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua vida material. (MARX, 2007, p. 87)

Para Marx (1985), o trabalho tem como fim o atendimento das necessidades histórico-sociais do ser humano que, para tanto, planeja e escolhe de forma consciente entre diferentes alternativas de ação para chegar ao fim almejado, “no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, portanto, idealmente”. (MARX, 1985, p.149-150).Explicitava, assim, o caráter teleológico do trabalho.

A teleologia orienta toda ação do sujeito que trabalha e esta capacidade de prever resultados é uma característica especificamente humana. O ser humano, diferente dos outros animais, se apropria do que está posto em sua realidade para atuar sobre ela, já tendo em vista o resultado final da sua ação. Conforme indica Lukács (1981, p. 7) “todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim”.

Neste processo de transformação da realidade o ser humano se objetiva, ao mesmo tempo em que a realidade se subjetiva, ganha um pouco do sujeito. É nesta relação dialética que o sujeito se realiza pelo trabalho e é também através do trabalho que o sujeito se identifica com a totalidade (gênero humano), com o todo social.

Desta forma, Marx (1985) define o trabalho como a categoria central das relações sociais, asseverando o modo de produção material como determinante da vida social.

Para Lukács (1981), é necessário analisar o trabalho para compreender o ser social em toda a sua complexidade, considerando-se necessariamente a inter-relação existente entre aquele e a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, todas elas categorias que não podem ser tomadas isoladamente. Daí a importância do “salto ontológico” do ser orgânico para o ser social, já compreendido por Engels e que o descreve com precisão, caracterizando-o como uma mudança lenta, gradual, qualitativa e estrutural do ser, que vai muito além da mera adaptação ao ambiente (ENGELS, 2005).

Lukács (1981) explicita a exclusiva capacidade teleológica do homem como categoria ontológica central do trabalho humano que é, em síntese, a realização “no âmbito do ser material de uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade” (LUKÁCS, 1981, p. 6) e que está presente em toda a *práxis* humana. Segundo este autor, ao restringir a teleologia exclusivamente ao campo do trabalho, Marx elimina qualquer possibilidade transcendental ou metafísica de explicação da realidade, atribuindo ao operar real do ato teleológico – o trabalho – a gênese do ser social ao mesmo tempo em que possibilita a coexistência entre causalidade⁸ e teleologia, historicamente contrapostas na filosofia universal. Eis aí a origem do seu materialismo histórico que, diferente do materialismo mecanicista, considera

⁸Conforme Lukács, trata-se do “sistema causal dos objetos e dos processos, cujo conhecimento se faz necessário para o alcance de determinado fim” (LUKÁCS, 1981, p.12)

além do objeto, da realidade, também a subjetividade da atividade humana. Conforme Lukács:

Somente no trabalho, quando põe os fins e os meios de sua realização, com um ato dirigido por ela mesma, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente - o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário - e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização de uma finalidade torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou um tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno. E é essa constatação que distingue o materialismo dialético do materialismo mecanicista. (LUKÁCS, 1981, p 21)

Na *Ideologia Alemã* (1845-1846), Marx e Engels indicam os limites de Hegel apontando que, embora tenha recuperado da antiguidade grego-romana o elemento fundamental para o materialismo – a dialética - e reconhecido o trabalho como a essência do homem, Hegel atribuiu a teleologia do trabalho a toda forma de abstração, fez da teleologia o “motor da história”, defendendo uma visão idealista, cujo pensamento não está calcado na realidade objetiva. Conforme indica Lukács:

O problema, porém, é que a posição teleológica não foi entendida – nem por Aristóteles nem por Hegel – como algo limitado ao trabalho (ou mesmo num sentido ampliado, mas ainda legítimo, à *práxis* humana em geral). Ao invés disso, ela foi elevada à categoria cosmológica universal. A consequência disso é que toda história da filosofia é perpassada por uma relação concorrencial, por uma insolúvel antinomia entre causalidade e teleologia. (LUKÁCS, 1981, p.7)

Ao atribuir a teleologia à natureza, atribuindo sua existência a um “autor absoluto” e dissociá-la da causalidade, Hegel contribuiu para a separação teórico-prática que se estabeleceu “ao longo de toda a história do pensamento e das religiões” (LUKÁCS, 1981, p.7)

Marx e Engels superaram a filosofia de sua época ao defenderem que “fora do trabalho (*práxis* humana) não há qualquer teleologia” identificando aí a ontologia do ser social. Revelam a intrínseca relação sujeito-objeto na indissociabilidade entre causalidade e teleologia existente no trabalho, onde “a

busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto” (LUKÁCS, 1981, p.10-12). Conforme nos indica este autor:

Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, *o trabalho se torna o modelo de toda práxis social*, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. (LUKÁCS, 1981, p.6) (grifos nossos).

Desta forma, criticando a “gritaria filosófica de feira livre” dos jovens hegelianos, Marx e Engels apresentaram as bases de seu materialismo histórico que se remete a concreticidade, aos homens reais e suas condições de produção e reprodução da existência.

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. (MARX; ENGELS, 2007, p.86)

Em relação à Feuerbach, único que havia avançado rumo à crítica materialista de Hegel, apontam para a inexistência do caráter histórico de seu pensamento, que

[...] não nos dá nenhuma crítica das condições de vida atuais. Não consegue nunca, portanto, conceber o mundo sensível como atividade sensível, viva e conjunta dos indivíduos que o constituem... e, por isso, na medida em que Feuerbach é materialista, nele não se encontra a história, e na medida em que toma em consideração a história, ele não é materialista (MARX; ENGELS, 2007, p.32)

Marx e Engels reconhecem a importância do resgate da dialética realizado por Hegel, todavia defendem a sua “inversão”, denunciando a ausência de efetividade prática daquele pensamento.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (...) os homens, ao desenvolverem sua produção e seus intercâmbios materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p.94)

Destacando a distância entre o “pensamento puro” hegeliano e a realidade concreta, Marx e Engels apresentam o fundamento da sua *práxis* que tem na “exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens” a premissa de sua efetividade e é neste sentido que desenvolvem sua filosofia como teoria que corresponde à necessidade prática de transformar a realidade e que tem a *práxis* como critério de verdade. Na segunda Tese sobre Feuerbach, Marx (2007) indica:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza criterior⁹ de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica*. (MARX, 2007, p 533)

Em todas as Teses sobre Feuerbach encontramos a ênfase que Marx atribui à prática como “essência da vida social”, indicando exatamente aí o equívoco do materialismo contemplativo de Feuerbach que “não concebe o sensível como atividade prática”, como podemos averiguar, por exemplo, na primeira e na oitava teses:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto, a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma de *objeto* ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente. Daí o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos

⁹ adj.: que está do lado de cá; do nosso lado; mais perto de nós (Dicionário *online* de Português) disponível em www.dicio.com.br/criterior, acesso em 20/06/2012.

sensíveis, efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [...]

Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática. (MARX, 2007, p 533-534)

É, portanto, nas ideias de Marx e Engels que surge, na história da filosofia, a reivindicação plena da *práxis* - prática vinculada à teoria ou prática social.

Desta forma, a prática é, para Marx, expressão objetiva do fazer, mediada pelo conjunto da produção histórica, na relação sujeito-objeto. Seu materialismo histórico define prática como expressão da ação subjetiva, mediada pela história humano-objetiva, concepção inequivocamente contrária à prática utilitária definida pelo pragmatismo.

Segundo Vázquez (2011, p.54) a partir de Hegel, Marx e Engels elaboram sua concepção de *práxis* como “atividade material humana que transforma o mundo material e social”, elevando a consciência da *práxis* a uma condição imprescindível para a ação transformadora da realidade. Daí a centralidade da *práxis* no marxismo enquanto unidade indissolúvel entre teoria e prática – a *práxis* revolucionária.

Assumpção (2011) ressalta que, como critério fundante do pensamento marxista,

A *práxis* remeter-se-ia aos conflitos vigentes na sociedade, ao mesmo tempo em que constituiria uma alternativa a tal sociedade, abarcando a perspectiva da transformação. Assim é que a *práxis* estaria vinculada à luta de classes – daí sua importante ligação com a transformação social, sendo um motor da história. (ASSUMPÇÃO, 2011, p.10)

Conforme indica Assumpção (2011), há várias concepções de autores marxistas a respeito do conceito *práxis*. Mas é o próprio Marx quem, apesar de não utilizar o termo *práxis* em sua obra, nos apresenta a correta adjetivação de prática no materialismo histórico:

A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX e ENGELS, 2007, p. 534)(grifos do autor)

De acordo com essa referência, a *práxis* transcende a relação teoria-prática, implica na “**vinculação entre o agir e o pensar**” necessária para a transformação do mundo, pois pressupõe o conhecimento e a interpretação do mesmo, conforme indica Assumpção (2001):

Para Marx, a ação apresenta-se como uma condição do conhecimento, e este, por sua vez, uma condição para a ação. *Práxis* tem a ver com o agir, e mais, com a transformação das condições sociais e naturais, sendo definida por Marx como atividade prático-política. (ASSUMPÇÃO, 2001, p. 9-10)

Neste sentido, conforme denomina Gramsci, o marxismo é a própria filosofia da *práxis*, uma vez que tem a *práxis* como categoria central, a superação da dissociação histórica entre teoria e prática social (GRAMSCI extraído de VÁZQUEZ, 2011, p.61).

De acordo com Noronha (2010, p.12 - 14), o conceito de *práxis* implica no entendimento do **sujeito** como um ser ativo, um ser **social** e **histórico** que age e transforma o mundo e que, para tanto, necessita **compreender** a **realidade** em sua totalidade, na relação dialética entre sujeito e objeto. Neste aspecto, a *práxis* é indissociável da totalidade.

Konder (2006, p.36-37) entende a totalidade como a “estrutura significativa” sempre provisória de uma determinada realidade possibilitada pela “visão de conjunto” dos fatores que a compõem em sua essência e que transcende a realidade aparente, imediata e fragmentada fomentada pelas relações capitalistas. Eis aí a possibilidade do método de Marx: transcender o concreto empírico, chegar à compreensão dos determinantes históricos dos fenômenos através do movimento dialético da parte para o todo e do todo para a parte.

A respeito desta relação entre a totalidade e a *práxis*, Konder (2006, p.43-46) aponta a importância da teoria para a indicação de critérios que são, todavia, insuficientes, sem a prática social, para a verificação de acertos e

erros para a compreensão e atuação na realidade. Lembra, ademais, o esforço característico do pensamento dialético que “é obrigado a identificar as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade”. Encontra-se aí o desafio da construção permanente requerida pela *práxis*.

É mister considerar que na divisão do trabalho fomentada pelo capital encontra-se a cisão sujeito-objeto e, relativamente, a impossibilidade desta unidade teórico-prática defendida por Marx e Engels. O trabalho, nas formas que assume sob as relações capitalistas de produção, não está voltado para suprir as necessidades humanas, mas para atender aos fins da acumulação capitalista, por meio da exploração do trabalho humano através da mais valia que, conforme expõe Marx (1985):

[...] resulta somente de um excesso quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho, que é em um caso o processo de produção de fios, em outro o processo de produção de joias. (MARX, 1985, p.162)

No diálogo com os economistas clássicos do século XVIII, Marx (2004) reconhece em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844) as contribuições, principalmente de David Ricardo e Adam Smith, em relação ao enaltecimento do trabalho humano, todavia identificando o enfoque limitado (econômico) exposto por eles, apontando para a necessidade de se considerar o seu caráter histórico-concreto enquanto atividade humana transformadora da natureza e do próprio homem – trabalho como gênese ontológica do ser social. Além disso, por defenderem a igualdade entre os homens baseada na propriedade privada, Marx critica seu raciocínio simplista que identifica o fato (propriedade privada), mas não o explica. Para Marx, a economia clássica “coisifica” o homem, igualando-o ao produto do seu trabalho.

Aqueles teóricos partiam do pressuposto de que todos detêm alguma propriedade – terras ou capital (meios de produção) ou força de trabalho – sendo, portanto, todos “livres” para trocar. Mas Marx, preocupado com o sujeito / trabalhador, questiona que relações são essas entre as diferentes propriedades e defende que, com o aumento da produção, o homem se

distancia cada vez mais do atendimento das suas necessidades objetivas e assim perde a identidade com seu trabalho. Segundo Marx (2004):

O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A *exteriorização* do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa*, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele*, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (MARX, 2004, p.81)

Para Marx e Engels, nesta dissociação entre sujeito (produtor) e objeto (produto) encontra-se a separação teórico-prática que fundamenta a divisão do trabalho no capitalismo. Tal dissociação, por conseguinte, faz do trabalho, originalmente fundamento da ontologia e fonte de realização do ser social, razão da degradação do seu espírito.

Todavia, Marx e Engels salientam que o capitalismo é um sistema contraditório. Se por um lado, degrada o ser humano no trabalho alienado/estranhado, retirando-lhe sua característica de realização, é justamente a não realização advinda deste trabalho que causa o incômodo, o mal-estar capaz de impulsionar para a mudança. Apesar da perversidade do trabalho alienado/estranhado, tal estranhamento não elimina a potência para a transformação da lógica degradante. Contraditoriamente, pode ser a fonte da sua própria superação.

Diferente do trabalho alienado/estranhado resultante do capitalismo, onde a *práxis* fica impossibilitada, Marx e Engels apresentam a categoria trabalho como *práxis* transformadora, enaltecendo a relação dialética ali existente entre sujeito e objeto, daí o trabalho ser expressão ontológica do ser social.

Neste sentido, em oposição ao significado original da palavra grega - *práxis* como prática utilitária – a *práxis* marxiana supera a “consciência comum” fomentada pela ideologia burguesa que restringe a prática ao seu caráter

produtivo e valoriza o “ser prático que não precisa de teorias” (VÁZQUEZ, 2011, p. 29 – 37). Para Vázquez (2011), essa consciência comum da *práxis* é caracterizada pela separação entre teoria e prática, entre pensamento e ação.

Vázquez (2011, p. 39) ainda aponta para a dificuldade do homem comum em superar a concepção irreflexiva da atividade prática para chegar à “consciência filosófica da *práxis*”. Traçando um breve panorama histórico da *práxis*, o autor indica as origens da dissociação teoria-prática, advinda da cultura grega que valorizava a atividade teórica, o mundo das ideias em detrimento da atividade prática vinculada ao trabalho, entendido então como prática indigna, humilhante. A supervalorização da “prática” política dissociada da prática cotidiana relega à segunda, na antiguidade grega, um lugar de subalternidade.

Com o Renascimento, o engrandecimento do homem como ser ativo e criador altera a relação entre teoria e prática, todavia mantendo sua separação agora representada pela divisão social do trabalho, entre trabalho intelectual e trabalho físico, o segundo ainda “menor” em relação ao primeiro. Conforme Vázquez (2008, p.48) “... a consciência filosófica renascentista da *práxis*, ainda que não rejeite a atividade prática material produtiva e, inclusive, a enalteça, coloca-a definitivamente em um plano inferior”.

A ascensão da burguesia enalteceu o valor do trabalho produtivo, da prática e da técnica ao mesmo tempo em que valorizou o poder da ciência para o desenvolvimento das forças produtivas. O trabalho passou a ser visto como fonte de produção de riqueza, todavia trata-se do trabalho na perspectiva de prática utilitária, desvinculado do processo de realização humana, ou seja, o trabalho alienado / estranhado que não se conjuga enquanto *práxis*.

1.2.2. Capitalismo, sistema de trocas e trabalho alienado / estranhado.

Gestado no ventre do feudalismo e no interior do qual a produção generalizada de mercadorias¹⁰ ocupa o centro da vida econômica (NETTO; BRAZ, 2007, p. 75) o capitalismo tem na propriedade privada e na divisão social do trabalho as condições materiais concretas propícias para sua ascensão.

Note-se que a divisão do trabalho já existia antes do capitalismo¹¹ e que é o advento da propriedade privada, particular (de um membro do grupo ou de um conjunto de membros) - ocorrido a partir da dissolução das comunidades primitivas (onde a propriedade dos meios de produção era coletiva) que propicia as condições necessárias para o estabelecimento do que viria a ser o capitalismo, um modo de produção que se estabelece especificamente durante a Idade Moderna (século XVIII) e que chega ao seu desenvolvimento completo com as implementações tecnológicas da Revolução Industrial.

Assim, o sistema de trocas de mercadorias surge com a produção mercantil advinda da desintegração das comunidades primitivas. Tal produção mercantil estabeleceu-se, em seu estágio inicial, nas sociedades escravistas e nas feudais mais fortemente¹², caracterizando-se como “produção não mais para o consumo pessoal e sim para a troca” (ENGELS, 1995, p.197).

Segundo Engels (1995), as trocas de produtos excedentes que se davam inicialmente de forma ocasional, entre produtores individuais, tornaram-se mais regulares a partir da domesticação de animais, da agricultura e, posteriormente, do artesanato para fabricação de objetos, paralelamente à maior divisão do trabalho e da diferenciação entre cidade e campo, culminando com a criação de “uma classe que não se ocupa da produção e sim,

¹⁰Marx se refere à mercadoria como “[...] antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa” (MARX, 1985, p.45).

¹¹Em “*A origem da família, da propriedade privada e do Estado*”, Engels traça um detalhado panorama histórico sobre o desenvolvimento destas instituições em relação ao papel da divisão do trabalho na constituição das sociedades tribais, a partir da domesticação dos animais e da agricultura. (ENGELS, 1995, p. 177 – 186)

¹²NETTO, J.P. BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2007, p 79-81

exclusivamente, da troca de produtos: os comerciantes” (ENGELS, 1995, p. 185-186).

A partir da ampliação das atividades dos comerciantes, “uma classe que se transforma no intermediário indispensável entre dois produtores e os explora a ambos” (ENGELS, 1995, p. 186) e da maior circulação de moeda (dinheiro), amplia-se a produção mercantil simples, conforme aponta Engels (1995):

Logo que o dinheiro, e com ele o comerciante, intervém como intermédio entre os produtores, complica-se o sistema de troca e torna-se ainda mais incerto o destino final dos produtos. Os comerciantes são muitos, e nenhum deles sabe o que o outro está fazendo. As mercadorias agora não passam apenas de mão em mão, mas também de mercado a mercado; os produtores já deixaram de ser os senhores da produção total das condições de sua própria vida, e tampouco os comerciantes chegaram a sê-lo. (ENGELS, 1995, p. 197)

Desta forma, foi o crescimento das atividades dos comerciantes, “uma classe de aproveitadores, uma classe de verdadeiros parasitas sociais” (ENGELS, 1985, p. 186) que propiciou a criação dos grupos mercantis que formariam a futura burguesia - cujas fortunas se ampliaram nos séculos XV e XVI¹³ - e originou, junto com as alterações da divisão do trabalho, a produção mercantil capitalista. Esta, diferente da produção mercantil simples, cuja característica é a detenção dos meios de produção nas mãos de seus produtores (artesãos, camponeses), está assentada na propriedade dos meios de produção em outras mãos que não as do produtor direto. Neste sistema, o capitalista (burguês) detém os meios de produção e compra a força de trabalho para produzir mercadorias.

Embora ambas – a produção mercantil simples e a capitalista – se baseiem na divisão do trabalho e na propriedade privada, o lucro do capitalista (burguês) não se encontra na circulação mercantil (diferença entre os preços de compra e venda) e sim na esfera da produção, “provém do acréscimo de valor gerado, na produção, pela intervenção da força de trabalho” (NETTO e BRÁZ, 2007), ou seja, se encontra na exploração do trabalho alheio, trabalho não pago ou mais valia.

¹³*Idem, ibidem*, p. 82

[...] a produção mercantil capitalista, à diferença da produção mercantil simples, assenta na *exploração da força de trabalho*, que o capitalista compra mediante o *salário*. Os ganhos (lucros) do capitalista, diferentemente dos ganhos do comerciante, não provêm da circulação: sua origem está na *exploração do trabalho* – reside no interior do processo de produção de mercadorias, que é controlado pelo capitalista. (NETTO e BRAZ, 2007, p 81-83) (grifos nossos)

Assim, no capitalismo, duas classes antagônicas subsistem – a burguesia (os capitalistas), detentora dos meios de produção – e o proletariado (os trabalhadores), que conta com sua força de trabalho¹⁴ como única mercadoria que pode trocar.

A força de trabalho é, na verdade, uma mercadoria “especial” comprada pelo capitalista, detentora de uma característica que lhe é peculiar: “ela cria valor – ao ser utilizada, ela produz mais valor que o necessário para reproduzi-la, ela gera um valor superior ao que custa” (NETTO e BRAZ, 2007, p. 100). É justamente este valor excedente que se denomina mais valia, a fonte de lucro do capitalista. Este paga pelo seu valor de troca (através do salário) e se apropria de todo o seu valor de uso. Nos termos de Marx (1985):

[...] Mas o trabalho passado que a força de trabalho contém, e o trabalho vivo que ela pode prestar, seus custos diários de manutenção e seu dispêndio diário, são duas grandezas inteiramente diferentes. A primeira determina seu valor de troca, a outra seu valor de uso. O fato de que meia jornada seja necessária para mantê-lo vivo durante 24 horas não impede o trabalhador, de modo algum, de trabalhar uma jornada inteira. O valor da força de trabalho e sua valorização no processo de trabalho são, portanto, duas grandezas distintas. Essa diferença de valor o capitalista tinha em vista quando comprou a força de trabalho. [...] Na verdade, o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um, sem desfazer-se do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco ao seu vendedor, quanto o valor de uso do óleo vendido, ao comerciante que o vendeu. O possuidor do dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada. *A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de*

¹⁴“Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie” (MARX1995, p.139)

trabalho poder operar, trabalhar o dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante o dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas, de modo algum, uma injustiça contra o vendedor. Nosso capitalista previu o caso que o faz sorrir. (MARX, 1985 p.159 - 162). (grifos nossos)

O modo de produção capitalista está baseado, assim, na exploração do trabalho. Além disso, neste sistema, o trabalhador produz de modo a não ter domínio sobre o processo e o produto, ou seja, a necessidade não é do trabalhador / produtor e este não tem acesso integralmente às condições objetivas, característica marcante do que Marx chamou de trabalho estranhado. O trabalhador se relaciona com seu trabalho objetivado como um objeto estranho, alheio, “estranha de si a sua própria atividade” (MARX, 2004, p.85-87) e é neste sentido que Marx critica a lógica capitalista que transforma o trabalho humano em mercadoria e desvincula o produto do trabalho de seu produtor.

(...) o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a *objetivação* do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação*. (grifos do autor) (MARX, 2004, p.80)

Este “estranhamento” gera a perda de sentido de realização do homem pelo trabalho, uma vez que este já não consegue se apropriar da realidade em sua totalidade. O homem estranha o produto do seu trabalho - que não atende suas necessidades - estranha o processo que não é totalmente apropriado por ele, estranha a si mesmo na medida em que não se realiza em seu trabalho e estranha ao outro, pois seu trabalho pertence ao outro, a outro homem também estranho e não mais a si mesmo, ou seja:

[...] 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. [...] A vida mesma aparece só como *meio de vida*. (MARX, 2004, p.84) (grifos do autor)

A alienação está presente, assim, não apenas no resultado da produção, mas em todo o seu processo e o trabalho, originariamente fonte de realização, passa a representar para o trabalhador apenas meio de subsistência e, assim, “o trabalhador baixa à condição de mercadoria e a de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza de sua produção” (MARX, 2004, p.79)

Está dada a exploração de uma classe (proletariado) pela outra (burguesia) característica do capital, explicitada por Engels em 1884¹⁵

Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo, um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para a outra. A prova mais eloquente a respeito é a própria criação da máquina, cujos efeitos, hoje, são sentidos pelo mundo inteiro. Se entre os bárbaros, como vimos, é difícil estabelecer a diferença entre os direitos e os deveres, com a civilização estabelece-se entre ambos uma distinção e um contraste evidentes para o homem mais imbecil, atribuindo-se a uma classe quase todos os direitos e à outra, quase todos os deveres. (ENGELS, 1995, p.200)

Diante desta realidade, caberia questionar como um sistema tão perverso pode se estabelecer e se ampliar mundialmente.

O capitalismo, além de tornar o trabalhador refém de seu próprio trabalho alienado, garante sua manutenção através da perpetuação do ciclo de produção e consumo. Além disso, ressalte-se o papel da ideologia dominante e do Estado – consequentemente, da Educação - como coadjuvantes do capital nesse processo de reprodução deste sistema que subjuga a grande maioria trabalhadora à minoria burguesa.

É desta forma, tomando as ideias como independentes da realidade social e histórica, que a ideologia difundida pela classe dominante consegue “naturalizar” a exploração do trabalho típica do capitalismo.

¹⁵Data de 1884 a primeira edição da obra de F. Engels “*A origem da família, da propriedade privada e do Estado*”, onde ele expõe historicamente o desenvolvimento da sociedade desde os estágios pré-históricos até a civilização capitalista.

Nesse sentido, o Estado tem papel central. Ao mesmo tempo em que consolida os interesses da burguesia por meio das políticas, é percebido pelos sujeitos sociais como uma “comunidade” capaz de unificar interesses e conduzir a sociedade para o “bem comum”, o que possibilita a tolerância das divisões sociais, muito embora seja ele mesmo o mantenedor das mesmas.

No estágio do capitalismo monopolista, o Estado assume a forma intervencionista que, conforme Frigotto (1999, p.102), “é apenas a expressão histórica do Estado ao exercer sua função de construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção”, que não transgride os princípios do Estado liberal¹⁶, mas sim se remodela a partir das necessidades da fase oligopolista do capital.

Enquanto no liberalismo e, atualmente, no neoliberalismo o Estado se caracteriza pela não intervenção nas leis do mercado, pairando como um “mediador neutro” à margem das atividades econômicas – muito embora cumpra uma função econômica ao preservar os interesses da classe capitalista dominante – o Estado intervencionista torna-se ele mesmo um capitalista, ao utilizar o tesouro público para financiar o capital. Ainda assim, pelo seu papel ideológico, apresenta-se como “uma força acima de qualquer suspeita e acima do antagonismo de classes” (FRIGOTTO, 1999, p.104 – 119)

Na fase atual, neoliberal, a retomada do mercado como espaço de troca, embora tire do Estado o foco central como protetor das relações contraditórias entre capital e trabalho, caracteriza uma fase de maior responsabilização dos atores sociais, cabendo ao trabalhador a responsabilidade por sua formação e qualificação. Ainda que o Estado garanta as bases para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, não há garantias, subsídios ou responsabilidade para com o destino da classe trabalhadora.

De modo geral, podemos dizer que, conforme indica Pinho (2009, p.3) “a sociedade do capital tem como elo complementar insuprimível o Estado

¹⁶O liberalismo funda-se nas categorias básicas do individualismo, liberdade, propriedade, segurança e justiça. (FRIGOTTO, 1999, p 104) Há que se destacar que o Estado intervencionista finda, de certo modo, com o Neoliberalismo.

político”. Compreender este papel ideológico do Estado é preponderante para uma análise da educação enquanto reprodutora dos valores inculcados pela classe dominante ou como mecanismo de resistência a internalização destes valores, através de uma *práxis* educativa revolucionária.

1.2.3. Educação como formação e educação no capitalismo

Embora Marx e Engels não tenham se debruçado exaustivamente para elaborar uma proposta de educação – o que não representa que desconsideravam a importância da mesma – suas ideias acerca da onilateralidade e da politecnia no processo de formação humana integral nos dão as referências do que o materialismo histórico considera como essenciais para uma proposição educacional emancipatória do ser social.

Trata-se, conforme aponta Gramsci, de uma formação que supere o processo formativo intelectual ao mesmo tempo em que não restrinja o desenvolvimento como resultado passivo do meio social. (GRAMSCI¹⁷ extraído de VIEIRA, 1999, p.51). A formação humana integral está assim relacionada ao princípio do conhecimento unitário, defendido por Marx e Gramsci – ainda que com suas distinções haja vista os diferentes momentos históricos em que viveram – aquele que “articula universal e particular; objeto e sujeito; teoria e prática; objetividade e subjetividade; estrutura e conjuntura; conhecimento tácito e conhecimento científico” (NORONHA, 2010, p. 18) e, não pode, desta forma, constituir-se num fim a ser atingido, exatamente por se tratar de um processo sempre em construção, característico da totalidade dialética.

Reconhecendo a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e a propriedade privada como causas do desenvolvimento humano unilateral, Marx e Engels denunciam a perversidade do capitalismo que converte o ser humano, pelo trabalho, em máquina, degradando seu corpo e seu espírito, trabalho este que torna “o homem perdido de si mesmo, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta” (MANACORDA, 1991, p.53)

¹⁷GRAMSCI, A. **La formazione del l'uommo: scritti di pedagogia**. Roma. Riuniti, 1967

Em suas obras está explícito o caráter ontológico do trabalho e seu potencial enquanto força transformadora da natureza e do próprio homem para o desenvolvimento do ser social em sua plenitude, tendo em vista a característica que lhe é peculiar de possibilitar a superação das limitações naturais e criar forças produtivas que atuem em benefício do ser social.

Assim, é da união entre ensino e produção que nasce a possibilidade, segundo Marx, do pleno desenvolvimento humano, união que caracteriza a educação politécnica:

[...] uma concepção que exclui toda possível identificação ou redução da tese marxiana da união de ensino e trabalho produtivo no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja com função didática como instrumento de aquisição e verificação das noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. Compreende, acima de tudo, todos esses momentos, mas também os transcende. (MANACORDA, 1991, p. 54)

Longe de tratar-se da mera aproximação entre escola e trabalho, a politecnia representa uma educação para o proletariado que teria como função, muni-lo dos instrumentos necessários para sua concreta emancipação.

Em suas considerações a respeito dessa formação humana unitária e a politecnia, Frigotto (2003) salienta a superação das polaridades na organização dos conhecimentos nesta proposta:

Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela unilateralidade da teoria (teorismo) nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela *práxis*. (FRIGOTTO, 2003, p. 180)

Nesta perspectiva, a educação politécnica, aquela que se daria em “escolas também investidas da mais moderna ciência, a tecnologia, destinada, de modo contraditório, a fazer dominar inteiramente não mais um limitado processo produtivo, mas uma totalidade de ramos da produção” (MANACORDA, 1991, p.66) trata-se da estreita vinculação entre ciência e trabalho, teoria e prática, ou seja, uma educação *práxica*.

Contrariamente à educação burguesa marcada pela divisão de classes – fruto da divisão do trabalho capitalista e da propriedade privada – o que se propõe é uma *práxis* educativa que realize a reintegração do ser humano, um sistema educacional que promova a associação e a coletividade fundadas na não separação entre trabalho manual e intelectual, que propicie “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 1991, p.78-79)

Neste processo de formação humana, é fundamental a consideração de Marx quanto ao aumento do tempo livre possibilitado pelo desenvolvimento das ciências e da tecnologia advindo das forças produtivas do próprio capitalismo¹⁸ que, contraditoriamente a desumanização característica do trabalho neste modo de produção, viabilizaria as condições para o pleno desenvolvimento do ser humano, ou seja, “o tempo de desumanização do homem no trabalho torna-se premissa para a criação pelo trabalho, mas fora do trabalho, de um tempo totalmente humano” (MANACORDA, 1991, p.60). O tempo livre – a vida fora do trabalho - e as atividades culturais extra-escolares, desinteressadas, possibilitariam o desenvolvimento das vocações individuais, das atividades não-produtivas, parte importante do processo de formação integral do ser humano (MANACORDA, 1991, p.110)

Tal proposta nasceu num momento histórico em que ocorriam negociações de interesse entre a burguesia e o proletariado, a primeira cedendo a algumas reivindicações operárias, cessão esta possibilitada pelas suas grandes margens de lucro e que objetivava, antes de tudo, evitar uma proposta efetiva de transformação social e o segundo, entusiasmado com esta política de negociação de classes, acreditando fazer valer a democracia. Marx chamará este momento de socialismo utópico¹⁹.

¹⁸Em “Marx e a Pedagogia Moderna”, Manacorda (1991) discorre em pormenores como esta relação entre tempo de trabalho e tempo disponível, que deveria ser revertida em benefício do trabalhador, é subsumida pelo capitalista com o prolongamento da jornada de trabalho para aumentar a mais-valia e, portanto, em benefício próprio. (MANACORDA, 1991, p.56-66)

¹⁹Apesar do socialismo utópico ter reconhecido o antagonismo das classes, não reconheceu todos os fatores que determinam o desenvolvimento social, bem como nenhuma tarefa histórica própria do

O contexto educacional então predominante caracterizava-se pela intensa exploração trabalhista, inclusive de crianças, insuficiência de escolas e de recursos para a classe operária e a existência das *workhouses*, instituições voltadas aos excluídos das escolas regulares que visavam preparar minimamente a mão de obra necessária ao atendimento da demanda capitalista.

Postulando o desenvolvimento tecnológico como fundamental para seu projeto de emancipação da classe trabalhadora e pensando numa educação proletária que fosse diferente da escola unificada burguesa, Marx e Engels visavam uma escola e uma educação que levasse o trabalhador a perceber a realidade objetiva integralmente, para que viesse a ter atitudes concretas no sentido de mobilizar-se, organizar-se para transformar tal realidade. A politecnia possibilitaria o acesso ao conhecimento científico atrelado ao trabalho de modo a levar o aluno a reconhecer o limite da sua realidade e sentir a contradição, contradição esta que seria a base da tomada de consciência que conduz à revolução.

Conforme Machado (1991, p.123), é em suas *Instruções aos Delegados do Conselho Provisório* da Associação Internacional de Trabalhadores que Marx, em 1866, define “qual deveria ser o tipo de educação a ser reclamada pela classe operária ao Estado”, caracterizada pela junção entre educação intelectual, corporal e tecnológica²⁰.

Por ensino tecnológico, Marx deixa claro que se refere a uma concepção diferenciada do ensino técnico burguês:

[...] sua concepção de ensino tecnológico – “teórico e prático”, como tinha esclarecido em 1866, aos delegados do I Congresso da Internacional – exprime a exigência de fazer adquirir conhecimento de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os

proletariado. Daí sua tendência em depositar na educação, na propaganda e no exemplo, uma força revolucionária à margem do movimento da classe operária (SUCHODOLSKI, 1976).

²⁰ “O domínio dos conhecimentos científicos – gramática, matemática, leitura – como base primária para pensar a sociedade, os exercícios de ginástica e militares para garantir a saúde e o preparo para a luta contra a burguesia, bem como o domínio dos processos produtivos em toda a sua dimensão de modo a garantir a correlação teórico-prática seriam, para Marx e Engels, a educação integral que “permitira elevar a produção social e desenvolver plenamente os educandos” (MACHADO, 1991, p.123-124)

instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, trabalhar – conforme a natureza - com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês de “pluriprofissionalidade”, Marx opõe a ideia de “onilateralidade”, do homem completo que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado. (MANACORDA, 1991, p 95)

Curioso notar como tal preocupação se distancia das propostas educacionais atuais que, regra geral, desvalorizam o conhecimento científico, relegam à ciência um papel de subalternidade no processo de formação profissional, inclusive, docente. Conforme aponta Cavazotti (2010, p.78) “a educação sistemática desprovida de ciência prejudica especificamente os alunos das classes populares, para as quais a escola é o único acesso ao conhecimento científico”.

Neste sentido, Baptista (2010) apresenta a contribuição de Vigotski (2000) quanto à importância da formação de conceitos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a superação das “concepções mágicas do mundo e da natureza” (GRAMSCI²¹ extraído de BAPTISTA, 2010, p.134)

Na visão de Vigotski, a formação de conceitos é “o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra e signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”. Para ele, os conceitos científicos “pressupõem tomada de consciência, ou seja, a criança é capaz de explicar o que fez e como o fez e não apenas fazê-lo” (VIGOTSKI²² extraído BAPTISTA, 2010, p. 129 a 133).

Desta forma, a possibilidade dessa educação integral está necessariamente vinculada à atividade educacional que se efetiva enquanto *práxis*. E aqui cabe retomar o sentido de *práxis* atribuído pelo marxismo:

²¹GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7ª. Edição. Rio de Janeiro. Ed Civilização Brasileira., 1989 (Perspectivas do Homem. Série Filosofia, v 48)

²²VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2000, p.168.

O conceito central de uma nova filosofia, que não quer permanecer como filosofia, mas transcender-se tanto em um novo pensamento metafilosófico como na transformação revolucionária do mundo. (BOTTOMORE, 1997, p 239)

Neste aspecto, somente uma teoria científica que possibilite a compreensão da realidade em sua totalidade – contrariamente às pedagogias que se fundam no pragmatismo – pode oportunizar a *práxis* educacional que transcenda os limites da realidade aparente, abarcando todos os seus determinantes de forma dialética e, necessariamente, histórica.

Este é um dos principais fundamentos da filosofia da *práxis* defendida por Marx, para quem “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX²³ extraído de SILVA; SILVA; MARTINS, s/d, p 5). Desvelar a realidade contraditória faz parte do processo de emancipação da consciência possibilitado por essa *práxis* educativa.

É neste sentido que a apropriação do conhecimento sistematizado, da ciência e da tecnologia mais avançada por parte da classe trabalhadora é parte fundamental desta *práxis* que “desnaturaliza” a exploração da força de trabalho.

[...] se, por um lado, tal mediação (na apropriação dos saberes sistematizados) forma o indivíduo enquanto força de trabalho necessária para a manutenção do sistema capitalista, por outro é também por meio da aquisição desses saberes que se originam os elementos para que os indivíduos atuem no meio social numa perspectiva de resistência ao que está posto. (SILVA, SILVA e MARTINS, s/d, p. 10)

Daí a importância de uma educação onde a *práxis* se coloque como princípio fundante, *práxis* “enquanto compreensão da prática social humana, como forma de distinguir a ação do homem consciente e crítico da ação do homem prático, que se traduz em uma ação alienada” (BAPTISTA, 2010, p.138).

²³MARX, K. (1894). O processo global da produção capitalista. In MARX, K. **O Capital (Crítica da economia política)**. Trad. Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1981. Livro Terceiro, Vol VI, p.939.

É importante considerar a indissolúvel relação entre a educação e a sociedade onde está inserida. A escola não existe descolada da estrutura social. Ela é determinada e também determinante da mesma.

Esta forma de apreender a relação da escola com a materialidade social na qual ela se produz nos permite perceber que a forma e o conteúdo que assume no seu desenvolvimento não é algo arbitrário. Neste sentido, na escola, os processos educativos não podem ser inventados e, portanto, não dependem de ideais mirabolantes, megalômanas de gênios que dispõem de planos ou fórmulas mágicas. Depende de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais. (FRIGOTTO, 2003, p. 176)

Sendo assim, seria possível efetivar essa formação integral na presente conjuntura, em que impera a ideologia capitalista que perpetua as desigualdades fora e dentro da escola? Como esse processo se daria na realidade atual?

Tonet (s/d) indica que, conforme pressupõe o materialismo histórico, devemos avaliar esta questão a partir da realidade concreta, objetiva, onde atuam os indivíduos reais e não da maneira idealista, como quer a pedagogia tradicional.

A partir desta premissa, no que se refere à relação entre educação na sociedade capitalista e formação humana, o autor expõe a contradição entre o discurso da igualdade de oportunidades, da educação para todos e a realidade objetiva, como partes de uma mesma totalidade onde coexistem a igualdade (formal) e a desigualdade (real). Para ele, compreender esta totalidade é imprescindível para identificar como se articulam educação e formação humana na atualidade.

[...] nas sociedades de classes, ela (a educação) é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia. (TONET, s/d, p. 9)

Assim como já apontavam Marx e Engels, Tonet (s/d, p.5) afirma que “uma formação integral do ser humano [...] é uma impossibilidade absoluta nessa forma de sociabilidade regida pelo capital”

Para este autor, é fato que a formação na escola burguesa se apresenta como unilateral em todos os seus aspectos: proclama-se o direito de todos à formação integral, mas a maioria é destituída do acesso a tal educação, enquanto a classe privilegiada tem sua formação restrita aos aspectos culturais, intelectuais, desligados da realidade material. Trata-se da alienação tanto dos dominados quanto dos dominantes. A escola burguesa é, assim, deformadora para todos – explorados e exploradores – pois está mediada pela propriedade privada capitalista e, portanto, não pode escapar desta lógica. (TONET, s/d)

Sendo assim, da forma como a educação burguesa está posta, a formação humana integral não pode se efetivar.

Marx, no entanto, defende que o processo de transformação deve se iniciar a partir da escola burguesa. Denunciando o caráter de classe que a escola assume no capitalismo desde o *Manifesto do Partido Comunista* (1848), onde Marx e Engels apresentam “uma análise do papel da educação na sociedade capitalista e numa futura sociedade socialista” (SUCHODOLSKI, 1976) não a negam categoricamente.

[...] mesmo enfrentando situações adversas, a nova educação, na concepção de Marx e Engels, deve começar já no capitalismo.[...] todo o desenvolvimento possível no âmbito do capitalismo deve ser estimulado e perseguido, não apenas como direito dos trabalhadores – porque este direito também é uma conquista historicamente adquirida – mas porque por ele são aceleradas as condições objetivas e subjetivas da revolução. (MACHADO, 1991, p. 123)

É neste sentido que Pinho (2009, p.5-6) se refere à *práxis* educativa como *práxis* social e, portanto, ideológica, podendo contribuir para a reprodução dos valores dominantes ou se constituir como ferramenta para superação da sociedade de classes, ao inculcar conhecimentos e valores revolucionários.

Snyders (2005) acrescenta, nesta ótica, que a escola deve ser inserida na luta de classes, compreender como pode e deve participar dela, tornando-se uma escola efetivamente progressista.

Somando-se à visão de Snyders (2005), Tonet (s/d, p. 9) salienta que, nesta realidade, o que “se pode e deve pensar são atividades educativas – portanto, não a educação no seu conjunto – que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade”, ou seja, a educação integral nos dias de hoje não pode prescindir da luta por outra sociedade.

Neste aspecto, Souza Junior (2008) acrescenta que, além da escola e do trabalho, um terceiro elemento compõe o programa marxiano de educação: a *práxis* político-educativa que se desenvolve coletivamente pelos trabalhadores enquanto classe social seja no partido, nos sindicatos ou onde quer que atuem. Para este autor, a educação marxiana representa mais que a união ensino-trabalho; está investida de uma *práxis* revolucionária permanente que visa à transformação social.

Tendo como sujeito definido o proletariado, o programa marxiano de educação não deve prescindir da organização proletária em função da autoeducação dos trabalhadores, algo que se dá através da ação política (*práxis* político-educativa) diretamente relacionada tanto ao momento laborativo quanto ao tempo livre (SOUZA JUNIOR, 2008, p 4 – 8). Portanto, segundo este autor, é a junção dos três elementos (escola, trabalho e *práxis* político-educativa) que se configura como proposta marxiana de educação.

Tal premissa vem ao encontro do pensamento de Suchodolski (1976), que põe por terra qualquer visão idealista que atribui à educação – como fenômeno isolado da sociedade onde se desenrola – uma força revolucionária capaz, por si só, de modificar o mundo. Para ele, apenas uma educação como uma atividade unida à luta de classes do trabalhador pode transformar os homens e a sociedade.

Desta forma, para efetivar tal luta, faz-se necessário, em primeiro lugar, uma educação que tenha clareza, a partir do conhecimento do processo

histórico-social real, de onde quer chegar. Em segundo lugar, que viabilize a apropriação da realidade em sua totalidade, com todas as contradições que são próprias do modo de produção capitalista e, por fim, que conte com atividades educativas que motivem os indivíduos ao compromisso prático com as lutas sociais (TONET, s/d)

Dado que a formação humana unilateral é histórica, haja vista o privilégio do cultivo do espírito em detrimento do trabalho material desde o fim das comunidades primitivas, a concepção marxiana de formação é revolucionária, uma vez que define o ser social pela *práxis*, “uma síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade” (TONET, s/d p.1 - 2).

Mas, está claro que no capitalismo a *práxis* não se coloca como princípio fundante na educação. Esta, que deveria ser voltada a aprimorar o ser social para vencer seus limites e barreiras e ajudá-lo em sua realização, no capitalismo se volta para a reprodução do sistema e manutenção da alienação. É o que podemos averiguar, por exemplo, na ampla disseminação da Teoria do Capital Humano – origem da lógica das competências - que guarda estreita relação com as atuais relações sociais de produção, individualizando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional e reduzindo ao problema da qualificação, a superação das desigualdades (FRIGOTTO, 1991).

Atribuir ao “treinamento”, à “qualificação” o caráter de capital que pode – e deve, a partir desta ótica - ser adquirido por qualquer indivíduo, independente da sua posição na sociedade dividida é a principal característica desta “concepção pedagógica” que se traduz numa “perspectiva instrumentalista e funcional da educação” (FRIGOTTO, 1991, p.16)

Esta ideia de capital humano passa a ser disseminada, pela ideologia burguesa, como um investimento individual igual ou superior ao capital fixo. Nesta visão, que vincula diretamente a educação à produção, qualificação significa aumento de produtividade e o ser humano é, assim, reduzido a uma síntese de trabalho físico e treinamento. Em resumo, a Teoria do Capital Humano:

[...] coloca o trabalhador assalariado, não apenas como “proprietário” de força de trabalho, adquirida pelo capitalista, mas proprietário ele mesmo de um capital – quantidade de educação ou de capital humano. [...] o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. (FRIGOTTO, 1991, p. 66-67)

Na verdade, a suposta qualificação aludida pela Teoria do Capital Humano, fundada nos princípios do tecnicismo, se revela em desqualificação da classe trabalhadora, que se distancia ainda mais, através desta educação funcionalista e instrumental, dos níveis mais elevados do saber (FRIGOTTO, 1991, p.179)

Tal teoria evidencia, desta forma, o mesmo pragmatismo que permeia as propostas baseadas nas competências, valorizando os “saberes da experiência” em detrimento do conhecimento científico.

Assim, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo mundializado o ser social, potencialmente capaz de realizar-se e suprir suas necessidades, encontra-se inserido numa realidade que exclui esta potencialidade. Em todas as profissões, inclusive na docente – pois apesar de realizarem um trabalho imaterial, os professores executam seu trabalho sob sujeição e opressão semelhantes às dos trabalhadores “produtivos” - está presente o caráter de alienação/ estranhamento que inviabiliza a *práxis* humana.

Neste sentido, no que se refere à formação docente, cabe questionar em que medida, no contexto atual, a *práxis* educativa pode se efetivar, viabilizando (ou não) a formação docente integral que abarca as contradições entre conhecimento científico e prática docente, haja vista o papel das políticas neoliberais para a educação que, conforme já citado, vêm fomentando o praticismo, valorizando a prática desvinculada da teoria e disseminando, assim, a importância de “saberes” distanciados da *práxis* defendida pelo materialismo histórico.

Acreditamos que esta *práxis* educativa, em sua indissociabilidade teórico-prática, possibilita a apropriação da realidade social e a conscientização acerca das contradições desta realidade, conscientização que gera o incômodo com a perversidade das relações sociais capitalistas e a busca pela sua superação.

Entendemos que a transformação é possível, mas não ocorre pelo mero desejo do inconformado, senão pela ação consciente de indivíduos politicamente engajados com a alteração do estado das coisas intervindo no plano concreto, de forma a modificar seus elementos constitutivos.

Neste sentido, a *práxis* no processo educativo – a relação entre a teoria enquanto conhecimento e prática enquanto desdobramento deste conhecimento na ação - se faz necessária na formação de professores.

É nesta direção que buscamos encontrar na produção acadêmica atual se há indícios da *práxis* como essencial para uma formação crítica.

CAPÍTULO 2 - A TEORIA, A PRÁTICA E A *PRÁXIS* NAS LICENCIATURAS

Para a condução desta pesquisa, entendemos que as concepções acerca da relação entre teoria e prática nos processos formativos de professores seriam importantes indicadores da epistemologia defendida em cada autor pesquisado.

Antes de realizar tal análise e até mesmo para melhor compreensão de tais escolhas epistemológicas, fez-se necessário realizar um mergulho no percurso da formação inicial de professores nas Licenciaturas no Brasil desde o seu advento, buscando captar as diferentes nuances de cada contexto e compreender esta trajetória sem perder de vista a historicidade e as mediações que vieram perpassando este fenômeno.

Este capítulo busca, assim, apresentar os principais aspectos deste histórico para em seguida, a partir destes referenciais, justificar a escolha da investigação acerca dos saberes docentes neste trabalho, apresentando as concepções defendidas por autores contemporâneos.

2.1 - FORMAÇÃO E CONHECIMENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NAS LICENCIATURAS

A formação de professores se consolida como campo científico no século XIX, após a Revolução Francesa, com o intuito de responder às questões da instrução popular, quando, então, se colocou historicamente a necessidade da institucionalização da formação de professores, decorrendo posteriormente na constituição das Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p 143).

Esta proposição, efetivada inicialmente em Paris em 1795 e seguida por países como Alemanha, Itália, Inglaterra e Estados Unidos ao longo de todo o século XIX, só ganhou importância no Brasil a partir da declaração de Independência (SAVIANI, 2009, p 143).

O estabelecimento das Escolas Normais no Brasil foi ainda antecedido pela Lei das Escolas de Primeiras Letras na década de 1820, que determinou a preparação docente para o domínio do “ensino no método mútuo”²⁴, às suas próprias custas. Conforme Tanuri (2000) tratava-se de uma forma exclusivamente prática de preparação de professores, sem qualquer fundamentação teórica, que prevaleceu até a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, com o estabelecimento das primeiras Escolas Normais por iniciativa das Províncias.

Todavia, conforme informa esta autora:

[...]em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado [...] (TANURI, 2000 p. 64)

Tanuri (2000) também indica que um currículo bastante rudimentar e uma formação pedagógica limitada e essencialmente prescritiva, além da infraestrutura deficitária eram características comuns destas escolas de “ensino apoucado”. Somados a estes fatores, a falta de interesse da população pela profissão docente, dados os seus já “minguados atrativos financeiros” foram determinantes para o fechamento frequente destas instituições. Para esta autora, “pode-se dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos (TANURI, 2000, p. 65)

Esta concepção se altera somente a partir de 1868/70, quando o setor educacional passa a assumir importância perante as mudanças de ordem política, ideológica e cultural (TANURI, 2000, p. 66)

²⁴ Segundo Tanuri (2000) as primeiras escolas de ensino mútuo tinham como preocupação ensinar as primeiras letras e preparar os docentes para o domínio do método. O método mútuo se caracteriza pela utilização dos alunos mais adiantados como monitores dos demais, auxiliares do professor que, na prática, se preparam para a docência (TANURI, 2000, p 63).

Segundo Nóvoa (1991), o processo de apropriação do ensino pelo Estado iniciado na Europa em fins do século XVIII fez crescer a preocupação com a profissão docente e com a criação de “um novo corpo de docentes, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal”, num momento em que “a escola funciona como aval ideológico de uma ordem sócioeconômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e sobre a economia de mercado”. (NÓVOA, 1991, p. 118)

Naquele momento de transferência da tutela da escola da Igreja para o Estado

O processo de estatização do ensino consistiu, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre. (NÓVOA, 1995, p.15)

Assim, segundo Nóvoa (1991), somente com o aperfeiçoamento pedagógico e ampliação dos programas e currículos escolares advindos da expansão da escola pública e gratuita é que o ensino torna-se assunto de “especialistas” e vai descaracterizando gradativamente o professor como o *mestre do ofício de ensinar*²⁵.

No Brasil, o caráter “sacerdotal” do ensino iniciado pelos Jesuítas durante a colonização é substituído gradativamente pelo modelo de formação de professores na Escola Normal durante o Império, cujo currículo vai sendo ligeiramente enriquecido na medida em que se valorizava este modelo, bem como se ampliavam os requisitos de ingresso e abertura para o público feminino (TANURI, 2000, p 66).

Porém, neste período histórico, as Escolas Normais localizadas nas Províncias ainda não alcançavam o curso secundário, com sua formação pedagógica reduzida e com conteúdos basicamente relativos ao ensino

²⁵Conforme indica Hypolito (1997), Arroyo (1985) define o termo como o “mestre que desempenhava a função de ensinar muito integrado com a comunidade”, que evidenciava “um relacionamento baseado no prestígio social e na legitimidade profissional” ao mesmo tempo em que mantinha seu caráter de vocação / sacerdócio. (ARROYO, 1985 extraído de HYPOLITO, 1997, p.22-23)

primário, quadro que só vai se alterar, ainda timidamente, com o estabelecimento do novo regime e, com maior ênfase, a partir da Reforma da Instrução Pública do estado de São Paulo em 1890, que se estendeu para as principais cidades do interior paulista e se tornou referência para os demais estados (SAVIANI, 2009, p 145)

Segundo Nóvoa (1991) na virada do século XIX para o século XX, os docentes vivem o “apogeu” de sua história, assumindo o papel de agentes do progresso, executores de uma escola que é “emancipatória por natureza”, responsáveis pela instrução que garantiria o avanço da sociedade brasileira. Para este autor, a “funcionarização” docente ocorrida a partir da transição do ensino para as mãos do Estado imputou a este grupo profissional certas finalidades e objetivos, dentre eles, o duplo caráter de responder a uma necessidade social ao mesmo tempo em que colabora para a sua criação, o que implica constatar que “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social” (NÓVOA, 1991, p.123).

Nesse contexto, a criação dos Institutos de Educação no Distrito Federal (1932) e em São Paulo (1933) pode ser considerada um marco no estabelecimento de escolas especificamente voltadas à formação de professores, com currículos reformulados e também voltados à formação docente para os cursos secundários, de modo a incorporar as exigências da Pedagogia (SAVIANI, 2009, p 145-6)

Nesse ínterim, guardadas as especificidades legislativas de cada estado e enquanto se fortalecia o debate sobre a necessidade de formação superior para os professores dos cursos secundários, consolidava-se o modelo das Escolas Normais como preparatórias dos professores dos cursos primários, processo fortalecido pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto Lei 8530 de 02/01/1946).

Este Decreto dividiu o curso Normal em dois ciclos: o primeiro com quatro anos de duração e um currículo basicamente de cultura geral acrescido apenas das disciplinas de psicologia e pedagogia, destinava-se à formação dos

“regentes” do ensino primário e o segundo ciclo, voltado à formação dos professores primários, com dois anos de duração e contemplando os “fundamentos da educação” além de metodologia e prática de ensino (TANURI, 2000, p 75-76)

Enquanto isso, o salvacionismo educacional característico das décadas de 1920 e 1930 havia promovido legislações que criaram as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e a regulamentação da formação do professor secundário em nível superior, tendo importantes intelectuais como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira como promotores das Reformas em meio à efervescência política daquele momento histórico (EVANGELISTA, 2003)

Naquele contexto, Fernando Azevedo foi o maior defensor do preparo do professor secundário em nível superior, promovendo a criação do Instituto de Educação de São Paulo (1933) como primeiro *lócus* do desenvolvimento deste profissional, atribuindo-lhe um caráter técnico profissionalizante, de acordo com as premissas de progresso e “consciência nacional” da época (EVANGELISTA, 2003, p 34-36).

Todavia, segundo Evangelista (2003), divergências políticas resultaram na incorporação do Instituto de Educação pela USP (1938) e na separação entre os estudos profissionalizantes – que permaneceram sob responsabilidade do Instituto – dos estudos desinteressados – que ficaram a cargo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – inviabilizando a ligação do professor secundário com a produção do conhecimento da área e aprofundando a dissociação teoria-prática em sua formação.

O decreto de criação da USP incorporou o Instituto de Educação (IE), mantendo nestes os cursos que ali já se ofereciam, e criou a FFCL. Em vez de retirar do IE a formação do professor secundarista, operou uma separação de atribuições: o momento da formação teórica, específica, coube à FFCL e o momento da formação técnica, especializada, ao IE. Ou seja, separou os estudos desinteressados dos estudos profissionalizantes. Ao atribuir à FFCL a responsabilidade pelas matérias de ensino, entregou ao IE a responsabilidade pela formação pedagógica. (EVANGELISTA, 2003, p 36)

Nos mesmos moldes, em virtude da política educacional autoritária e dos interesses então dominantes, as licenciaturas ficaram caracterizadas, desde o seu advento através do Decreto-Lei 1190 de 1939, como complementações do bacharelado²⁶, este com duração de três anos. Uma vez que o aluno fizesse a opção pela docência, deveria cursar um ano de Didática, que incluía as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (SCHEIBE, 1983, p.31-32). O curso de Pedagogia, também criado em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, seguiu o mesmo modelo.

Esta estrutura adotada pelas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras valorizava o bacharel em detrimento do licenciado, relacionada que estava à política liberal então vigente, que buscava alavancar um perfil acadêmico ao professor, restando ao licenciado um papel secundário, “algo perfeitamente dispensável, e porque não dizer, em certo sentido, desprestigiante” (SCHEIBE, 1983, p. 36). Cabe ressaltar, conforme indica Scheibe, a contradição então presente, ou seja, o desprestígio do professor licenciado voltado à formação do ensino secundário e a crescente preocupação com o preparo profissional dos alunos deste segmento, em virtude do crescimento urbano-industrial daquela época.

Segundo Scheibe (1983), tentativas de superar a dissociação entre teoria e prática na formação docente foram realizadas a partir de 1946, com o estabelecimento das condições para o registro definitivo de professores para o ensino secundário que, dentre outras coisas, requeria o diploma de licenciado e a prova do exercício do magistério como critérios de aprovação e a opção pela formação teórica em Colégio de Aplicação, muito embora apenas quatro faculdades a tivessem seguido, em virtude do seu caráter facultativo.

A superação formal desta estrutura que claramente desvalorizava a licenciatura se deu após a promulgação da LDB 4024 de 1961, através do parecer 292/62, que aboliu formalmente o “esquema 3+1”, atribuindo ao

²⁶Esta proposição de formação docente ficou conhecida como “esquema 3 +1”

Bacharelado e à Licenciatura o mesmo tempo de duração (SCHEIBE, 193, p. 39).

Todavia, tal mudança não significou a superação da dicotomia conteúdo-método, intensificando a desqualificação da formação pedagógica através da supressão de disciplinas que promoveu. A tentativa de acabar com a disputa entre bacharelado e licenciatura permaneceu distante da resolução da problemática teoria X prática e as FFCL assumiram, na verdade, “muito mais o preparo de especialistas nas disciplinas literárias e científicas do que o magistério secundário” (SCHEIBE, 1983, p. 39).

No período posterior e durante toda a década de 1960, movimentos políticos e populares demandaram mudanças educacionais que culminaram na Reforma Universitária de 1968 e a consequente manutenção das Faculdades de Educação, tidas como possível solução do problema da dicotomia teoria-prática na formação do professor, premissa que também não se mostrou real, uma vez que prevaleceu o tecnicismo então predominante, traduzido na separação entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas na formação docente, conforme indicativos da Lei 5540/68 que regulou o ensino universitário (SCHEIBE, 1983, p. 40).

A Lei 5692/71 viria alterar o quadro de formação de professores tanto em nível médio quanto em nível superior. Além de modificar a denominação dos ensinos primário e médio para 1º e 2º graus, fez desaparecer as Escolas Normais e, em seu lugar, instituiu a habilitação específica de 2º grau para o magistério de 1º grau. Segundo Saviani (2009), a precariedade da formação de professores em nível de 2º grau decorrente desta mudança fez surgir, em 1982, os CEFAMs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Professores), projeto que, todavia, também foi descontinuado (SAVIANI, 2009 p. 147).

A formação de professores para as últimas séries do 1º grau e para o 2º grau ficou prevista, a partir da 5692/71, para o nível superior, em cursos de Licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia destinou-se a tarefa de formação de professores para o Magistério

no 1º grau, além da formação de diretores, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p 147)

Também na década de 1970, a predominância da racionalidade técnica continuou aprofundando o abismo entre teoria e prática nos processos formativos de professores.

O modelo de racionalidade técnica (na qual a pedagogia tecnicista se baseia) separa teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa. Enfim, separa quem planeja e quem executa. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Segundo Scheibe (1983), na Lei 5692/71 e numa sucessão de posteriores pareceres, essa separação continuou prevalecendo na formação docente distanciando-a, assim, da indissociabilidade teórico-prática supostamente pretendida²⁷. A autora faz especial menção à Indicação 22/73 que, em termos gerais, definiu os níveis mínimos de formação para o exercício do magistério, sendo: “de 2º grau para exercício do magistério até a quarta série do 1º grau; licenciatura de 1º grau, obtido em curso superior de curta duração para exercício até a oitava série e a licenciatura plena para o exercício até o final do 2º grau” (SCHEIBE, 1983, p 41)

Segundo Freitas (1999), a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e da proposta de estabelecimento de uma concepção de base comum nacional que garantisse igualdade de condições de formação, segundo a qual a docência seria a base da formação de todos os profissionais da educação, caracterizou-se como uma tentativa de rompimento com esse modelo nos anos 1980, época de grande debate nacional e plena abertura democrática.

Destacamos aqui o fundamental papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), organizada a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CONARCFE) no movimento de reformulação destes cursos. Segundo Freitas (1999) a ANFOPE:

²⁷A luta pela lei de diretrizes e bases em 1961 seguida da continuidade dos debates, pretendia, no campo dos educadores, uma articulação. Mas com a lei e os pareceres, acaba-se tendo uma formação profissionalizante, típica dos acordos MEC USAID - formar para o mundo do trabalho / tecnicismo.

[...] vem contribuindo com essa discussão, construindo coletivamente uma *concepção sócio-histórica de educador* em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. (grifos da autora) (FREITAS, 1999, p 19)

Todavia, historicamente configuraram-se dois modelos contrapostos de formação de professores: a) o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, que se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento de cada curso, modelo este que predominou nas universidades e instituições de ensino superior, encarregadas da formação dos professores secundários; b) o *modelo pedagógico-didático*, cuja marca está na consideração de que o efetivo preparo pedagógico-didático é imprescindível na formação docente e que prevaleceu na formação de professores primários, nas Escolas Normais. Convencionou-se esta separação também nas estruturas formais dos cursos de licenciatura até a atualidade, que atribuem às faculdades ou institutos específicos o domínio dos conteúdos da área de conhecimento enquanto o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação (SAVIANI, 2009, p 149-150).

Em que pese o esforço do movimento de educadores, a dicotomia teoria-prática que remonta às Escolas de Primeiras Letras do início do século XIX parece permanecer na implementação de sucessivas reformas e legislações até a atualidade, atendendo aos interesses dominantes no que se refere à formação do professor.

De acordo com Saviani (2009), a mobilização dos educadores em nível nacional fez crer que, com o fim do regime militar, a questão da formação docente seria melhor conduzida, princípio que se mostrou mais uma vez irreal com a promulgação da nova LDB 9394/1996. Para este autor

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p 148)

Não por acaso, as reformas educacionais ocorridas no século XX imputaram ao professor um papel “profissional” que veio atender as prerrogativas da sociedade capitalista, guardando estreita relação com o modo de produção em grande escala, típico do *taylorismo* e *fordismo*.

O viés (da formação docente) que demanda pesquisas para a solução de problemas imediatos, suscitados pela prática, é recomendado por ter florescido nas indústrias que estimularam esforços para a inovação. Transferidas do setor produtivo, essas noções inspiraram o modelo de profissionalização na educação. (SHIROMA, 2003, p. 63)

O advento da “profissionalização” docente nos anos 1970 baseada no modelo de divisão técnica de trabalho, caracterizada pela separação entre concepção e execução de tarefas, bem como aumento do controle e rotinização das mesmas, intensifica-se com as políticas educacionais dos anos 1990 que, atendendo aos ditames dos organismos multilaterais, visam transformar o professor num *expert* portador de competências e desprovido de habilidades intelectuais e críticas, resultado de uma formação aligeirada e distante do contexto universitário²⁸.

Este “novo perfil” de professor-profissional, “competente tecnicamente e inofensivo politicamente” está, conforme aponta Shiroma (2003), evidentemente marcado pela desintelectualização docente, fruto de uma formação rápida e barata, processo de maior interesse do capital na criação de um “considerável exército pedagógico de reserva” garantido pela “expansão desordenada e, portanto, com qualificação comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores” (FREITAS, 2002, p. 144).

Levando em consideração o movimento dialético do real, é mister destacar que, nesta conjuntura, a apropriação do proposto na legislação sobre formação de professores pode ou não ser incorporada nos projetos pedagógicos das licenciaturas, tendo em vista o histórico e a cultura

²⁸Vide Parecer CNE/CES nº 133, de janeiro de 2001 que estabelece as regras para os pedidos de autorização dos cursos de formação de professores, retirando das faculdades / centros de educação das universidades, a responsabilidade pela formação docente.

institucional, as diferentes perspectivas dos profissionais envolvidos com o curso, entre outros fatores²⁹.

Todavia, em que pesem os movimentos de resistência dentro e fora da escola, o processo de democratização e formação integral foi substituído, através da LDB 9394/96, pela formação para o trabalho, posteriormente corroborado pela promulgação da Resolução CNE/CP 01/02 de 18 de fevereiro de 2002, que consolidou o processo legal de precarização da formação dos licenciandos³⁰, futuros formadores da mão de obra destinada ao atendimento das necessidades do capital em tempos de acumulação flexível.

Esta legislação enfatiza as variadas competências – domínio dos conteúdos, do conhecimento pedagógico, dos processos de investigação e aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, bem como do gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, de forma comprometida “com os valores inspiradores da sociedade democrática”, dentre outras - que devem nortear a formação e atuação docente (BRASIL, CNE/CP 1/02).

Segundo Philippe Perrenoud (2000), um currículo por competências tem por fundamento a superação da mera transmissão de saberes.

As competências utilizam, integram e mobilizam conhecimentos, isto é, a competência é expressão da relação entre pensamento e ação, por exemplo, no momento em que um sujeito se confronta com situações reais da vida, imagina como interagir com ela e recorre a *saberes previamente adquiridos ou construídos na própria ação*. (SILVA, 2008 p. 87-86) (grifos nossos).

Perrenoud (2000) anuncia aqui que o trato das questões práticas se dá por saberes adquiridos na própria prática, sem considerar o valor da teoria.

Para Freitas (2002), a temática das competências tem o mérito de reaproximar a área de educação e de formação de professores do trabalho

²⁹Neste sentido, destacam-se, por exemplo, as movimentações dos Fóruns de Licenciaturas principalmente nas universidades públicas federais desde a década de 1990, que vêm contribuindo para as discussões acerca da formação de professores. (FREITAS, 2002, p.143)

³⁰Processo precedido legalmente pelos Decretos 3276/99 e 3544/00 (BRASIL, MEC, Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, disponível em www.jusbrasil.com.br/legislacao/110851/decreto-3276-99 e BRASIL, MEC Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/101953/decreto-3554-00>)

material, todavia, “realiza esta aproximação do ponto de vista perverso do capital” na medida em que reduz a formação a “um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentos de ensino (tecnologias) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa” (FREITAS, 2002, p 153 - 155).

Neste sentido, conforme indica Carvalho (1992), os conteúdos, ou os “saberes” científicos relativos à área de formação de professores são relacionados à questão técnica e operacional, não estabelecendo vínculos com o contexto no qual tais conhecimentos se desenvolveram e como se desenvolveram ao longo da história da humanidade, qual seu uso científico e social, o grau de acessibilidade de determinado conhecimento à população escolar, entre outros aspectos. Este processo gera, muitas vezes, a ausência do conhecimento específico do conteúdo, formando licenciados que não dominam a disciplina para a qual foram supostamente preparados.

Consolida-se, assim, um processo de desvalorização do conhecimento científico em favor das “práticas formativas” voltadas à resolução de problemas da cotidianidade escolar.

Carvalho (1992) ainda afirma a necessidade de mudança de paradigma na formação de professores nas Universidades públicas que, segundo seus estudos, continuam formando a partir de aulas expositivas, resoluções repetitivas embasadas num currículo que vem impossibilitando a necessária apropriação aprofundada de conteúdos. A priorização das metodologias “inovadoras” em detrimento dos conhecimentos específicos dos conteúdos e as concepções essencialistas - “se é, se nasce bom professor” - contribuem para a inexistência de relação entre teoria e prática nas disciplinas pedagógicas (CARVALHO, 1992, p. 55-57).

Esta dissociação teoria-prática vem sendo discutida, segundo Diniz-Pereira (2011), desde a década de 1980, atrelada à falta de articulação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e entre formação acadêmica e realidade prática.

Tal desarticulação vem se agravando na atualidade, conforme estudo recente de Gatti e Nunes (2009), que indica que os projetos pedagógicos dos cursos analisados por elas (licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas) não conferem com o conjunto de disciplinas e ementas que são colocadas em prática. Em muitos casos as disciplinas ligadas ao conhecimento específico predominam em relação àquelas ligadas à docência, além de encontrarem-se, muitas vezes, desarticuladas. Tais aspectos, somados à falta de especificação sobre o estágio (o quê, como) são, também, fatores apontados pelas autoras como indicativos do lugar secundário que a formação de professores ocupa na universidade brasileira.

Neste contexto, por influência de autores internacionais, a discussão a respeito dos saberes docentes vem ganhando destaque nas pesquisas acadêmicas sobre formação de professores nas últimas décadas. Sob variados enfoques, tais pesquisas discutem que saberes são constitutivos da formação docente, relacionando-os, em maior ou menor grau, à problemática da relação entre teoria e prática nos processos formativos.

Assim, com vistas a apreendermos a relação entre a totalidade e a produção acadêmica aqui pesquisada e suas contradições, faz-se necessário compreendermos as principais concepções a respeito destes conteúdos, majoritariamente denominados “saberes” (saberes docentes, saberes da prática, saberes experienciais, entre outros), uma vez que grande parte da discussão acerca da formação docente – nosso objeto de estudo - vem girando em torno desta temática.

2.2.SABERES: POR QUE ESTE TERMO?

Dada a relevância que o termo saberes vem ganhando no meio acadêmico no que se refere à formação de professores, entendemos necessário discorrer a respeito do seu advento e das suas variadas concepções.

Segundo Nunes (2001):

A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 2000). No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques. (NUNES, 2001, p. 27-28)

Em artigo publicado em 2001, Monteiro sinaliza sobre a criação da categoria “saber docente” num contexto de questionamento em relação à concepção de professor como “instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros”, típica da racionalidade técnica, modelo este que, para a autora

[...] nega a subjetividade do professor como agente do processo educativo, ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria *conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos* que só podem ser adquiridos através do contato com a *prática*; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas. (MONTEIRO, 2001, p. 122) (grifos nossos)

Assim, a fim de contemplar esta “pluralidade de saberes” até então desconsideradas nas proposições sobre formação de professores, a categoria “saber docente” tem sua gênese nos trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Perrenoud (1993, 1999) e Tardif (1999) e permite

[...] focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de *saberes práticos*, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da *identidade e competência profissionais* (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 1993, 1999; THERRIEN, 1996; TARDIF, 1999; MOREIRA, LOPES E MACEDO, 1998). (MONTEIRO, 2001, p. 123). (grifos nossos)

Esta produção internacional sobre saberes docentes surge com a marca teórico-metodológica que procura “dar voz ao professor”, no intuito de “reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores”, implícitos em sua prática (NUNES, 2001, p. 28-29).

Em seu estudo de 2001, Nunes apresenta um breve panorama de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas brasileiras e sob quais abordagens / referências está fundamentada. Citando Fiorentini (1998), Nunes indica o processo evolutivo das pesquisas sobre formação de professores até se chegar à ênfase sobre os saberes docentes.

Segundo o autor, de uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes. (NUNES, 2001, p. 29)

Nunes (2001) complementa que na década de 1990, por influência dos estudos internacionais³¹, as pesquisas brasileiras foram marcadas por novos enfoques e uma maior preocupação com a prática docente e os saberes dos professores, indicando a *tendência reflexiva* como um novo paradigma que se estabeleceu a partir de então, resultado do reconhecimento das ações do professor em sua prática cotidiana, um “conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira” e que norteia a sua prática educativa (NUNES, 2001, p 29-31).

³¹ A exemplo das obras de Tardif (1999); Gauthier (1999) Perrenoud (2000) e Schon (1983).

Tanto Monteiro (2001) quanto Nunes (2001), apontam para “a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente” (NUNES, 2001, p.32), ambas destacando, dentre outros, os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como os principais referenciais das pesquisas acadêmicas sobre saberes docentes no Brasil.

Estes autores indicam a “pluralidade dos saberes docentes” que, para eles se constituem de

[...] um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os primeiros (oriundos da formação profissional) têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas)... Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática, como quer Chevallard (1995). (MONTEIRO, 2001, p. 130)

Já os saberes da experiência são definidos como aqueles que “brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*³² e de habilidades, de saber fazer e saber ser”. São os saberes práticos, que “não são *para* e sim *da* prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor, em confronto com as condições da profissão”(TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p 220).

Em estudo mais recente, Tardif (1999) define os saberes da profissão, entendidos pelo autor como “saberes da ação, do trabalho no trabalho”, distinguindo-os dos conhecimentos acadêmicos ou, como denomina, saberes universitários. Indica ainda “uma relação de distância entre os mesmos” colocando em destaque os saberes da experiência como mais relevantes para a prática profissional. Afirma que a mesma “não é um local de aplicação dos

³² *Habitus*: “no sentido de Bordieu, são esquemas de ação e de pensamento interiorizado no quadro da socialização profissional. Por exemplo, a história escolar ou até familiar dos docentes” (TARDIF, LESSARD & GUATHIER, s/d extraído de RAYMOND, 1993, p 35)

saberes universitários e sim, de “filtração”, onde eles são transformados em função das exigências do trabalho” (TARDIF, 1999, p. 11 - 13)

Esta “epistemologia da prática profissional” é definida por Tardif (1999) como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para este autor, o saber tem sentido amplo, “envolve conhecimentos, competências, habilidades e atitudes” (TARDIF, 1999, p. 10-11).

Monteiro (2001) aponta ainda as contribuições de Schon (1995), Perrenoud (1993) e Schulman (1986)³³.

Destaca do primeiro o enfoque ao conhecimento ligado à ação do professor - um conhecimento tácito, cotidiano, que origina o que o autor chama de reflexão-na-ação - e a categoria professor reflexivo, criada por Schon (1983) a partir da premissa de que os professores “criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática”. Para este autor, a reflexão-na-ação indica que “o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato”, conceito complementado pelo de reflexão-sobre-a-ação, “que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado” (MONTEIRO, 2001, p. 132-133)

Dos trabalhos de Perrenoud (1993, 1996, 1999), Monteiro (2001) ressalta a priorização do conceito de saber da experiência ou da prática acrescidos do referencial das competências que envolvem os saberes, dada a complexidade destes. Segundo Perrenoud, “competências são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas” (PERRENOUD, 1996, p. 135).

Por outro lado, a contribuição de Schulman (1986), segundo Monteiro, encontra-se na retomada dos conhecimentos dos conteúdos de ensino e do

³³SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995; PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993; SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher* 15 (2), 1986, p. 4-14.

modo como os professores os transformam em ensino, distinguindo tal conhecimento em três categorias, quais sejam: o conhecimento da matéria do conteúdo, o conhecimento pedagógico dos conteúdos e o conhecimento curricular. Embora este autor não se refira diretamente aos saberes da experiência, o faz quando elenca os “saberes dos professores”, divididos entre conhecimento proposicional (relativo à investigação didática), conhecimento de casos (eventos, exemplos que auxiliam na compreensão da teoria) e conhecimento estratégico (relativo ao como agir em situações dilemáticas) (SCHULMAN³⁴ extraído de MONTEIRO, 2001, p.134 – 137).

Em seu levantamento, Nunes (2001) destaca a contribuição de Gauthier et al (1998) que enunciam os vários saberes mobilizados pelo professor e sua prática, classificando-os como

a) *Disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) *Curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; c) *das Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; d) *da Tradição Pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) *da Experiência*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques; f) *da Ação Pedagógica*, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. (NUNES, 2001, p.33-34)

Desta forma, temos diferentes e complementares posições quanto ao que vem a se constituir como saber docente. O Quadro 5 tenta sintetizar o que de mais relevante cada um dos autores referidos traz, a fim de compreendermos como esta categoria vem sendo, por eles, definida:

³⁴SCHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** *Educational Researcher* 15 (2), 1986, p. 4-14

Quadro 5. Saberes docentes – concepções

Autor (s)	Saber docente
Tardif, Lessard e Lahaye (1991),	Amálgama: saberes oriundos da formação profissional, saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.
Schon (1983)	Conhecimento tácito, cotidiano; reflexão-na-ação / professor reflexivo
Perrenoud (1993,1999),	Saber da experiência ou da prática; Competências.
Tardif (1999)	Saberes profissionais X conhecimentos universitários
Schulman (1986)	Conhecimento dos conteúdos: da matéria do conteúdo, pedagógico dos conteúdos e curricular
Gauthier et al (1998)	Disciplinar; Curricular; das Ciências da Educação; da Tradição Pedagógica; da Experiência; da Ação Pedagógica.

De um modo geral, estes autores dão ênfase aos saberes adquiridos na prática cotidiana, prevalecendo, em sua maioria, as proposições relativas aos saberes “da experiência”. Para a maioria destes autores, saberes são plurais, advêm da formação, da prática, do currículo e das disciplinas, são a confluência de vários saberes, provenientes dos mais variados contextos, saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais, das universidades, saberes construídos na própria esfera social.

Do nosso ponto de vista, tais proposições provocam um reducionismo com relação ao valor do conhecimento científico no processo de formação docente, em função da priorização da prática cotidiana.

Justificamos esta afirmação valendo-nos dos argumentos de Duarte (2003) acerca destas proposições. Analisando, por exemplo, as propostas de Tardif (2000) quanto ao “lugar central” que os saberes docentes deveriam ocupar no processo de formação de professores e a conseqüente mudança estrutural dos cursos nas universidades, Duarte (2003) é enfático em afirmar

que tal mudança implica “que se releguem a segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos” (DUARTE, 2003, p. 605).

Segundo Duarte (2003), ao supervalorizar a prática profissional durante o processo formativo, problematizando o distanciamento entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”, o argumento de Tardif (2000) “visa justamente a solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa a mostrar que esse tipo de conhecimento “não vale nada do ponto de vista da ação profissional” (DUARTE, 2003, p. 605-606)

Dentro da mesma lógica, os questionamentos de Perrenoud (2002) quanto ao papel da universidade e dos conhecimentos teóricos na formação de professores apontam, segundo Duarte (2003), para direção semelhante à de Tardif (2000), ou seja, suas proposições acerca das competências indicam pressupostos tanto epistemológicos quanto pedagógicos que “endereço para a desvalorização do saber escolar”(DUARTE, 2003, p. 607).

Para Duarte (2003), “há uma indissociável ligação, nos trabalhos de Perrenoud, entre as pedagogias do “aprender a aprender” (escola nova, construtivismo) e a formação do professor reflexivo”, relação esta que também está presente nas proposições de Schon (2000) quanto ao “conhecer-na-ação” e a “reflexão-na-ação”, pois se trata, em síntese, da valorização do conhecimento tácito em detrimento do conhecimento escolar (DUARTE, 2003, p. 608).

Duarte (2003) destaca ainda que, em seus estudos Schon (2000) reconhece a diferença entre o conhecimento escolar e o “conhecer-na-ação” do aluno, este último “espontâneo, intuitivo, experimental”, enquanto o primeiro se constitui, para Schon (2000) como categorial, como “fatos e teorias aceites” e entende “não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar”, assim como “não haveria progresso do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação” (DUARTE, 2003, p. 617-8).

Os estudos na linha da “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências” defendidos por estes autores “negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores” (DUARTE, 2003, p. 620).

Nunes (2001) destaca a preocupação de Therrien (1995) quanto à valorização dos saberes da experiência e da superação da dissociação entre a formação e a prática cotidiana. Em concordância com este pensamento, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) defendem que os saberes da experiência:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (as) professor (as) tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (TARDIF, LESSARD & LAHAYE³⁵ extraído de NUNES, 2001, p 32)

Outra contribuição destacada por Nunes (2001) vem de Pimenta (1999) que, a partir de pesquisa desenvolvida junto a alunos de licenciatura, destaca a importância dos saberes da experiência para a constituição da identidade do professor. Pimenta (1999) identifica, assim, três tipos de saberes da docência:

a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função na escola na transmissão dos conhecimentos e suas especialidades num contexto contemporâneo; c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. (PIMENTA³⁶ extraído de NUNES, 2001, p.34-35)

Para Nunes (2001), ao considerar a relevância do estudo sobre os saberes para a constituição da identidade docente, Pimenta (1999) faz parte do

³⁵TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p.234.

³⁶ PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

conjunto de pesquisadores que apontam a “tendência reflexiva” – reflexão na e sobre a prática - como um novo paradigma para a formação docente (NUNES, 2001, p. 30).

Estas abordagens revelam uma nova roupagem nos estudos sobre formação docente no Brasil, uma tendência que considera o professor “como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da sua profissão” (NUNES, 2001, p.32)

Desta forma, autores internacionais e brasileiros vêm enfatizando a importância de considerar esta diversidade de saberes como fundamental para o processo de formação de professores.

Em contrapartida, nos trabalhos de autores como Develay (1995), Forquin (1992), Chevallard (1991) e Goodson (1998) encontramos o aprofundamento de discussões a respeito da categoria “saber escolar”.

Segundo Monteiro (2001), nestes trabalhos encontram-se questões relativas ao currículo e a preocupação comum quanto à conversão do saber científico em saber escolar ou do saber sábio ao saber ensinado ou transposição didática, conforme quer Chevallard (1995). Para Monteiro, estes autores consideram esta categoria “relacionada, mas diferente do saber científico, criada no processo educativo e voltada para as questões relativas ao currículo” (MONTEIRO, 2001, p.123 - 124).

Para Monteiro (2001), pode-se identificar a compreensão comum do saber escolar como algo que transcende o saber científico de referência, “envolvendo diversos aspectos relacionados tanto às suas fontes, referências de origem, como àqueles relacionados à dinâmica sociocultural interna e externa à escola” (MONTEIRO, 2001, p.129).

No Brasil, a obra de Nereide Saviani (1998) representa um rico resgate da categoria saber escolar relacionada às disciplinas escolares e a todos os aspectos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos envolvidos no processo de apropriação dos saberes, enfatizando a relevância da investigação nesse processo.

Saviani (1998) enfatiza a importância do conhecimento científico e a relação deste com “outros saberes”, elencando as contribuições, por exemplo, de Libâneo, Fazenda, Chakur e Davydov³⁷, manifestando-se contrária à transposição didática nos moldes de Chevallard (1995). Em sua obra que discute a relação entre currículo e saber escolar, Saviani (1998) afirma que, segundo a história do currículo e das disciplinas escolares

O currículo – incluindo o conjunto de matérias de ensino, sua distribuição pelos níveis escolares, seu valor relativo quanto à carga horária e recursos, e respectivos programas – é produto de uma seleção realizada no seio da cultura. Enquanto tal, constitui-se em uma conversão da cultura da sociedade global, em uma espécie de reinvenção da cultura, que resulta num tipo peculiar de saber, o saber escolar. Isto desmistifica a ideia de que a escola transpõe, didaticamente, para a sala de aula, os saberes tais como foram produzidos em outros locais. E da dimensão do problema vivido pelas disciplinas escolares na sua busca (inglória) de caminhar ao lado com os saberes de referência. (SAVIANI, 1998, p. 35)

Dentre as obras pesquisadas por Saviani (1998) quanto aos aspectos sociológicos envolvidos na organização do saber escolar, a autora aponta as contribuições da Educação Popular, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Socialista que guardam em comum “a crítica à visão ingênua da possibilidade de transformação da sociedade pela ação da educação escolar”, reconhecendo que a mesma é socialmente determinada (SAVIANI, 1998, p. 57).

Para Saviani (1998), a Educação Popular defendida por autores como Bochniack (1992), Fazenda (1992), Saul (1988) e Silva (1988) denuncia “o caráter ideológico do conhecimento veiculado pela escola” e postula a “necessidade de seu desocultamento”, enquanto a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos de Libâneo (1990) e a Pedagogia Socialista de Davydov (1981), dentre outros autores, ao considerarem o caráter de classe do ensino

³⁷LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do Trabalho Docente**. São Paulo, PUC, 1990; FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo, Loyola, 1992; CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento Cognitivo do Aluno e currículo de 1º e 2º graus: um estudo das Relações entre Desenvolvimento das Classificações e Ensino das Ciências**. São Carlos, UFSCAR, 1981; DAVYDOV, V.V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Havana. Ed. Pueblo y Educación, 1981.

“reconhecem os limites da escola, mas procuram também captar suas contradições e, a partir daí, suas possibilidades” (SAVIANI, 1998, p. 57)

Neste sentido, destacamos a valorização dos conteúdos de ensino nas propostas de José Carlos Libâneo (1990) e Teresa Neubaer da Silva (1988), ancoradas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com a visão de Demerval Saviani. Segundo Nereide Saviani:

Ambos enfatizam a socialização do saber elaborado como pressuposto básico para a democratização do ensino; o caráter de classe, contraditório, da função técnico-política da educação; a prática social, materializada no trabalho e nas relações sociais a ele inerentes, como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo; a educação escolar como processo de transmissão-assimilação/apropriação do conhecimento acumulado; a consideração da universalidade e objetividade do saber; a historicidade e não neutralidade de sua produção em relação com os processos de aquisição na dialética do processo pedagógico; a escola como mediadora entre o conhecimento espontâneo e o sistematizado e *lócus* privilegiado para propiciar às camadas populares os instrumentos de acesso ao conhecimento científico. (SAVIANI, N, 1998, p 44)

Apesar de longa, optamos por transcrever a citação acima em virtude da clara caracterização quanto à importância do saber escolar no processo educativo e, conseqüentemente, no processo de formação docente, em oposição à desvalorização do conhecimento científico presente nas propostas que priorizam os “saberes docentes”, conforme já explicitado. Ao contrário daquelas proposições, para a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos “o processo de apropriação do conhecimento como elaboração ativa do sujeito, em interação com o objeto e outros sujeitos, é o ponto-chave do processo de ensino” (SAVIANI, 1998, p. 45).

Nesta perspectiva que enfatiza importância de “socialização do saber elaborado”, à escola cabe o papel de socializar o conhecimento científico através do que Libâneo (1990) chamou de “conversão pedagógica”, ou seja, a organização do saber científico em matérias de ensino (SAVIANI, 1998, p. 48).

Tal socialização é fundamental para efetivar a apropriação do saber historicamente acumulado, apropriação esta que possibilita o desvelamento

das contradições da realidade onde aluno e professor estão inseridos. Esta proposta requer, necessariamente, um posicionamento político por parte do professor.

Segundo Saviani (1998), igualmente ancorada nos princípios do materialismo histórico dialético, a Pedagogia Socialista teve seus princípios básicos desenvolvidos por Lênin, Krupskaya e Makarenko, além de contar com as posteriores contribuições de Vigotski, Luria, Leontiev e Rubinstein. Seus princípios educacionais compreendem a proposta da Escola Única³⁸, o trabalho como princípio educativo e considera a necessidade de organizar de forma totalmente diferente o processo de ensino, de forma a garantir a “formação de um nível de pensamento mais alto”, tendo em vista as aceleradas mudanças pós Revolução Científico-Técnica (DAVYDOV ³⁹ extraído de SAVIANI, 1998, p. 51-52).

Esta educação não pode, desta forma, prescindir da “socialização da ciência” e deverá garantir o “domínio das bases das ciências, incluindo as bases gerais (politécnicas) da produção moderna” e a “transmissão do mais importante, do elementar, dos traços e partes gerais dos distintos campos do saber” (KLINGBERG⁴⁰ extraído de SAVIANI, 1998, p. 52-53)

Nestes autores, encontramos a comum preocupação em converter, transpor, articular, transformar o conhecimento científico em saber escolar, “uma forma peculiar de saber, organizado a partir das demais formas de saber que constituem a cultura geral da sociedade” (SAVIANI, 1998, p. 133) de modo a garantir sua apropriação.

Ainda segundo esta autora

³⁸Para Gramsci (2007, p 1183) este conceito compreendia “uma escola unitária na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente reunidos” (GRAMSCI, 2007, p 1883 extraído de SILVA, 2010, p 200). Informações pormenorizadas podem ser encontradas na pesquisa de Dissertação para o Mestrado de Deise Rosalio Silva – Intelectuais, cultura e Escola Única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci. São Paulo / PUC, 2010.

³⁹ DAVYDOV, V.V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Havana. Ed. Pueblo y Educación, 1981, p 5-7.

⁴⁰ KLINGBERG, L. **Introducción a la Didáctica General**. Havana, Ed. Pueblo y Educación, 1972, p 69-70.

[...] a fundamentação da necessidade de se estabelecer a correspondência disciplinas escolares/ciências de referência, segundo a estrutura das mesmas e de acordo com os métodos da atividade científica, constitui relevante contribuição para que a escola atinja seus propósitos, se eles de fato foram assumidos enquanto tal, isto é, vista a função específica da educação escolar como voltada para o trabalho com o conhecimento sistematizado. (SAVIANI, 1998, p. 137)

Neste sentido, para que a escola cumpra seu papel, é mister considerar que “os profissionais da educação precisam dominar os fundamentos teóricos – lógicos e históricos – da formação e produção do conhecimento e de sua conversão em saber escolar” (SAVIANI, 1998, p. 152)

Acreditamos ser necessário este breve resgate das Pedagogias de base marxista para marcarmos, primeiramente, a posição teórico-filosófica que aqui assumimos. Além disso, tal inventário se mostrou importante para estabelecermos breves comparações entre estas propostas e aquelas que enfatizam a centralidade dos “saberes docentes” no processo de formação de professores, de acordo com os autores já apresentados, relegando ao saber escolar um papel subalterno, quando não descartável.

A importância desses estudos, no entanto, não tem significativa disseminação nos estudos sobre formação docente. Conforme evidenciamos no estudo de Nunes (2001), os autores por ela pesquisados, em sua maioria, colocam a prática cotidiana do professor como referencial para a sua formação, além do conhecimento acadêmico. Trata-se, do nosso ponto de vista, da valorização do saber-fazer profissional que, segundo os autores pesquisados, tem permanecido desarticulado do conhecimento científico quando se trata da formação docente.

Para Duarte (2003), esta tendência está fundamentada na mudança de concepção sobre o conhecimento, “passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não científico” característica da nova “epistemologia da prática” que prevalece em grande número de estudos sobre formação docente, conforme já apontado (DUARTE, 2003, p.619).

Duarte (2003) é enfático em denunciar que tal epistemologia, professada por autores como Schon (1983), Perrenoud (1999) e Tardif (2002), se traduz na caracterização do saber escolar, do conhecimento científico, acadêmico como “irrelevante ou até mesmo prejudicial tanto na formação como na pesquisa educacional” (DUARTE, 2003, p. 606).

A crítica de Duarte (2003) vem ao encontro do que Moraes (2001) definiu como sendo o “reclamação da teoria” presente em grande número de estudos em educação, o “fim da teoria” que se traduz como um “indigesto pragmatismo”, onde “a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica” (MORAES, 2003, p. 153-154)

Tal pragmatismo se traduz no ceticismo epistemológico e no relativismo ontológico denunciados por Moraes (2001, 2003), que escamoteiam a busca pela verdade ou realidade objetiva, considerando-a irrelevante ou mesmo inexistente e, portanto, de pouca importância, haja vista sua “inutilidade” para lidar com as questões do cotidiano.

Conforme indica Moraes (2003)

[...] nos termos rortyanos, não haveria “nenhuma atividade chamada “conhecimento” que tenha uma natureza a ser descoberta” (RORTY⁴¹, 1997, p. 32) e seria “o vocabulário da prática, e não o da teoria [...] o que pode revelar alguma coisa útil sobre a verdade” (RORTY, 1982, p. 162)” (MORAES, 2003, p.173)

Esse “utilitarismo” que, segundo Moraes (2003), se encontra presente em grande número de estudos em Educação é fruto deste pensamento neopragmático que põe por terra o valor da racionalidade científica e solapa o pensamento crítico acerca do fenômeno educativo.

De acordo com Moraes (2001, 2003) e Duarte (2003), esta tendência de valorização dos saberes da experiência que vem acompanhada do descarte do saber escolar é consoante ao relativismo anticientífico pós-moderno⁴² presente

⁴¹ Richard Rorty é considerado, por Moraes (2003) “o mais visível e influente representante do Neopragmatismo contemporâneo” (MORAES, 2003, p.169)

⁴²Segundo Ellen Wood (1999, p 9-13), o pós-modernismo desconsidera a história, está voltado para a análise de discurso, da linguagem, da cultura (a sociedade é a língua) e, assim, na “construção social” do

também nas políticas educacionais neoliberais que vêm colaborando para uma formação aligeirada que alija os professores do pensamento crítico sobre a sua atuação.

Desta forma, temos que a epistemologia da prática presente nestas proposições perverte o valor da prática docente cotidiana na medida em que a desvincula do saber científico, transformando o professor em mediador de subjetivismos – seus e dos seus alunos – inviabilizando o pensamento crítico acerca da realidade em sua totalidade.

Nesta conjuntura, o que se coloca em questão é que saberes são elencados como necessários à formação do professor, uma vez que tal epistemologia minimiza ou mesmo desconsidera o valor do conhecimento científico e do saber escolar nesse processo.

Reiterando nosso posicionamento frente a este cenário, buscaremos no referencial marxista que conjuga *práxis* como relação indissociável entre teoria e prática e entende a profissão docente como prática social indispensável para a superação da lógica capitalista que se reflete na formação de professores, as bases para uma análise que privilegie o conhecimento científico em sua contribuição para uma prática docente conscientizadora e transformadora.

conhecimento, assumindo as próprias leis da natureza como “socialmente construídas” (a realidade não está dada, é variável, mutável, depende das circunstâncias de determinada localidade, num determinado momento). Terry Eagleton (1999, p 23-26) complementa que o pragmatismo e o relativismo prevalecem nessa visão de mundo que privilegia a análise de questões imediatas e individuais em detrimento de questões abstratas como: Estado, modo de produção e sociedade civil e a apologia da linguagem e do discurso substituem a historicidade e a análise da totalidade. O pós-modernismo vê o sujeito como determinado pelas forças culturais, sujeito individualizado, pois todo coletivo e universal é considerado opressivo.

CAPÍTULO III – DO EMPÍRICO AO CONCRETO: *PRÁXIS*, PRÁTICA REFLEXIVA E INCOERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA.

Nossa escolha teórico-metodológica nos coloca como desafio tratar os dados a partir do Método Dialético. Deste modo, a presente pesquisa demandou inicialmente um rigoroso trabalho de leitura e sintetização de cada uma das Teses, bem como de identificação das categorias empíricas que mais se destacaram na discussão de cada autor (a), para somente então sistematizar a análise da realidade encontrada com base na *práxis*, categoria do materialismo histórico “indissociável da totalidade” (KONDER, 2006, p. 36).

Apesar das sínteses pormenorizadas das 8 Teses⁴³ não constarem do corpo deste trabalho em virtude da sua extensão, salientamos que tal procedimento se fez fundamental para captar as principais ideias dos autores e fator indispensável para sintetizarmos neste capítulo o que entendemos como a base teórico-metodológica defendida em cada Tese.

Assim, neste capítulo apresentamos as concepções teórico-metodológicas de cada Tese, buscando verificar qual a ênfase dada aos conteúdos da formação docente no sentido de identificar se há uma priorização aos saberes docentes, baseados na experiência ou se há ênfase na relação que se estabelece dialeticamente, conjugando teoria e prática como expressões da totalidade social.

Para efeito de melhor entendimento, apresentamos Quadro 6 com as Teses pesquisadas, salientando que fizemos constar no apêndice deste trabalho os quadros-resumo com os principais aspectos identificados em cada Tese para melhor entendimento da análise que segue.

⁴³ Ver no APÊNDICE

Quadro 6. Relação das Teses identificadas / analisadas

	TÍTULO	AUTOR
1	Um Trem rumo às estrelas: a oficina de formação docente para o ensino de História – o curso de História da FAFIC 2006 / Niterói (RJ) – Universidade Federal Fluminense	EVERARDO PAIVA DE ANDRADE
2	A concepção de prática na visão de licenciandos de Matemática 2005 / Rio Claro – UNESP Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus Rio Claro	PATRICIA SÂNDALO PEREIRA
3	A dimensão prática na licenciatura em Química da UFBA: Possibilidades para além da formação Empírico-Analítica 2010 / Salvador (BA) – Universidade Federal da Bahia	EDILSON FONTANA DE MORADILLO
4	A formação de professores em Educação Física: a mediação dos Parâmetros Teórico-Metodológicos 2005/ Salvador (BA) – Universidade Federal da Bahia.	CLAUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR
5	A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial 2006/ São Paulo (SP) – PUC/SP	MARCIA ZENDRON DE CAMPOS
6	Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa 2007/ Londrina (PR) -Universidade Estadual de Londrina	APARECIDA DE FÁTIMA PERES
7	Formação de Professores de Educação Física na Universidade Estadual de Londrina: Tradução do Projeto Curricular pelos professores 2008 / São Carlos – Universidade Federal de São Carlos	MARILENE CESÁRIO
8	Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia 2007, Goiânia (GO) - Universidade Federal de Goiás	GEOVANA FERREIRA MELO

De acordo com as premissas do Método, nosso desafio foi, a partir do real encontrado, desvendar os complexos que compunham esta realidade para conhecê-la em sua totalidade, ou seja, partir do real aparente (empírico) para chegar à sua essência (concreto). Assim é que pudemos, gradativamente e na medida em que avançávamos nas leituras, verificar contraditoriamente as perspectivas defendidas pelos autores com relação à formação do professor.

Posto que o real é movimento, cabe ressaltar a provisoriedade da presente análise, válida para o específico período investigado, bem como o limite do conhecimento até aqui atingido, referido ao contexto específico em que a investigação se deu.

Entendemos que dissecar a realidade em suas múltiplas determinações é o grande “salto” possibilitado pelo Método de Investigação proposto por Marx e que cabe ao investigador, sujeito da pesquisa, exercitar o Método de modo a efetivar esta *práxis* por ele sugerida.

Neste sentido é que buscamos, nas oito Teses pesquisadas, avaliar o proposto e o realmente efetivado, o embasamento teórico anunciado e o

efetivamente praticado, a fundamentação filosófica defendida e a coerência epistemológica em cada autor(a). Nesse caminho encontramos aproximações e distanciamentos que pretendemos, na sequência, esclarecer.

Tendo em vista nosso objeto de estudo e a fim de melhor ilustrar o que podemos chamar de principais “achados” desta investigação, o Quadro 7 traz a referência do que foi possível capturar em cada trabalho analisado no que se refere às principais categorias empíricas tratadas em cada autor e, a partir delas, o que entendemos como sendo o referencial teórico-metodológico identificado em cada trabalho no que se refere à articulação entre teoria e prática na formação de professores.

Quadro 7. Referencial Teórico-Metodológico em cada Tese

TESE	TÍTULO	AUTOR	CATEGORIAS EMPÍRICAS	Articulação / Indissociabilidade Teoria e Prática
1	Um Trem rumo às estrelas: a oficina de formação docente para o ensino de História – o curso de História da FAFIC 2006 / Niterói (RJ) – Universidade Federal Fluminense	EVERARDO PAIVA DE ANDRADE	<i>Cultura Escolar; Saberes docentes /profissionais; Professor-pesquisador; Saber escolar; Conhecimentos específicos; Conhecimentos pedagógicos; Saber ensinar; Conhecimento acadêmico; Conhecimento escolar; Profissionalização / profissionalidade; Saberes experienciais; Racionalidade técnica; Racionalidade prática; Prática social; Transposição didática; Reflexão; Práxis(?); Realidade / Cotidiano Escolar</i>	Prática reflexiva (Neopragmatismo)
2	A concepção de prática na visão de licenciandos de Matemática 2005 / Rio Claro – UNESP Inst Geociências e Ciências Exatas Campus Rio Claro	PATRÍCIA SÂNDALO PEREIRA	<i>Práticas; Realidade Escolar; Reflexão; Práxis (?); Transformação social; Racionalidade técnica; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; Competências; Professor-pesquisador; Cotidiano escolar</i>	Prática reflexiva (Neopragmatismo) + <i>Práxis</i> (Materialismo Histórico) INCOERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA

3	A dimensão prática na licenciatura em Química da UFBA: Possibilidades para além da formação Empírico-Analítica 2010 / Salvador (BA) – Universidade Federal da Bahia	EDILSON FONTANA DE MORADILLO	Práxis; Conhecimento científico; Ser social; Alienação; Racionalidade técnica; Trabalho como princípio educativo; Realidade objetiva; Emancipação humana; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; Reflexão; Identidade docente / profissional; Mediação; Totalidade; Prática social; Identidade de classe; Saberes.	Práxis (Materialismo Histórico)
4	A formação de professores em Educação Física: a mediação dos Parâmetros Teórico-Metodológicos 2005/ Salvador (BA) – Universidade Federal da Bahia.	CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR	Formação Humana; Práxis educacional; Desqualificação profissional; Conhecimento científico; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; Racionalidade técnica; Mediação; Praticismo; Regularidade; Trabalho como princípio educativo; Realidade objetiva; Transformação social.	Práxis (Materialismo Histórico)
5	A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial 2006/ São Paulo (SP) – PUC/SP	MARCIA ZENDRON DE CAMPOS	Racionalidade técnica; <i>Prática reflexiva;</i> <i>Profissionalização docente / profissionalidade;</i> <i>Práxis;</i> <i>Práticas;</i> <i>Realidade escolar;</i> Conhecimento; Racionalidade técnica; <i>Reflexão;</i> Transformação social; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; Racionalidade prática; <i>Saberes;</i> <i>Cotidiano;</i> <i>Competências.</i>	Prática reflexiva (Neopragmatismo) + <i>Práxis</i> (Materialismo Histórico) INCOERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA
6	Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa 2007/ Londrina(PR) - Universidade Estadual de Londrina	APARECIDA DE FÁTIMA PERES	<i>Saberes docentes;</i> <i>Identidade profissional;</i> Racionalidade técnica; <i>Profissional reflexivo;</i> Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; <i>Prática reflexiva;</i> <i>Reflexão;</i> <i>Competências;</i> <i>Realidade escolar.</i>	Prática reflexiva (Neopragmatismo)

7	Formação de Professores de Educação Física na Universidade Estadual de Londrina: Tradução do Projeto Curricular pelos professores 2008 / São Carlos/ UFSCar	MARILENE CESÁRIO	<i>Saberes docentes;</i> <i>Aprender a aprender;</i> <i>Aprender a ensinar;</i> <i>Profissionalização docente;</i> <i>Práticas pedagógicas;</i> <i>Práxis(?);</i> Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico;	Prática reflexiva (Neopragmatismo) + <i>Práxis</i> (Materialismo Histórico) INCOERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA
8	Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia 2007, Goiânia (GO) - Universidade Federal de Goiás	GEOVANA FERREIRA MELO	<i>Saberes docentes;</i> <i>Saberes experienciais;</i> <i>Transposição didática;</i> <i>Práticas formativas;</i> <i>Identidade profissional;</i> Conhecimento acadêmico; Conhecimento escolar; <i>Reflexão;</i> Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico;	Prática reflexiva (Neopragmatismo) + <i>Práxis</i> (Materialismo Histórico) INCOERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA

Conforme tentamos demonstrar acima, do conjunto das oito Teses analisadas, depreendemos a defesa da articulação / indissociabilidade entre teoria e prática relacionados ora à prática reflexiva, ora à práxis e, em quatro das Teses, à mistura / confusão entre ambas que caracterizaram “um conflito filosófico insuperável”, como quer Novack (1978), revelando uma compreensão contraditória acerca dos elementos que norteiam o conhecimento posto na formação de professores, o que denominamos de incoerência epistemológica, conforme demonstramos a seguir.

3.1 – PRÁXIS – MATERIALISMO HISTÓRICO

Segundo Vázquez (1986), a *práxis* “é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo” (VÁZQUEZ, 1986, p 5).

Neste sentido, entendemos *práxis* como categoria do materialismo histórico que implica em capturar da realidade objetiva, concreta, os seus determinantes, analisá-la pela consciência (abstrações) para se chegar ao

concreto pensado, prenhe de escolhas para o alcance de um fim, no sentido de alterar a realidade encontrada.

Aqui temos sujeito e objetividade historicamente postos, expressando dialeticamente a totalidade. A análise da realidade, portanto, parte do concreto, do fenômeno capturado da totalidade, repleta de múltiplas determinações. Para apreender os fenômenos sociais é preciso considerar essa condição histórica relativa à totalidade social, o que só pode ser feito com o auxílio da teoria para que se possa compreender a dinâmica social, as estruturas sociais, as formas políticas que envolvem o fenômeno a ser estudado.

É fato que a história se faz pela prática social, pela ação dos homens, e é esta vida prática, cotidiana, que deve ser apreendida para a análise dos fenômenos sociais. A vida prática, cotidiana, refere-se às relações estabelecidas, as formas de produção, os conflitos postos na prática social.

Deste modo, prática refere-se à captura do concreto. Dito de outro modo, diz respeito às relações estabelecidas, às contradições, às mediações entre os sujeitos históricos que precisam ser refletidas teoricamente. No marxismo, a *práxis* é exatamente essa relação dialética entre a prática e a teoria, conforme Marx declara:

[...] nem a teoria pode por si mesma emancipá-lo (o proletariado), nem sua existência social garante por si só sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. (VÁZQUEZ, 2007, p.118)

Desta forma, a *práxis* educativa tem como função desvelar a realidade contraditória a fim de realizar a emancipação da consciência, necessária para a transformação da realidade social. Para tanto, um dos principais fundamentos da filosofia da *práxis* defendida por Marx, para quem “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 1981, p 939) é a superação da análise fenomênica da realidade.

Conforme afirma Vázquez (2007, p. 146)

[...] a prática não fala por si mesma e os fatos práticos - como todo fato - têm de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido à observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva. O critério da verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática.

Assim, a apropriação do conhecimento científico, historicamente acumulado e relacionado dialeticamente com a realidade – como requer o materialismo histórico – é um dos fatores que torna possível efetivar a *práxis* educativa transformadora.

Esta indissociabilidade entre teoria e prática, ponto central na caracterização da *práxis* docente, foi encontrada, dentre os trabalhos investigados, apenas nas Teses de Moradillo (2010) e de Santos Júnior (2005).

Ao investigar a formação de professores no curso de licenciatura em Química da UFBA (Universidade Federal da Bahia), Moradillo (2010) declara que a mesma deve contemplar “a complexidade do conhecimento e da influência do contexto sócio-histórico na produção do conhecimento científico” (MORADILLO; SILVA; OKI, 2000⁴⁴ extraído de MORADILLO, 2010, p 19) e complementa

[...] para compreender e superar os problemas educacionais, visando à emancipação humana, a melhor alternativa encontrada foi através de uma concepção teórico-metodológica que entende a educação como parte de uma totalidade maior, que é a sociedade, e entender a sociedade é entender a história da relação homem/natureza mediada pelo trabalho, com o fim de dar conta da sua existência. Essa relação é sempre modificável no seu conteúdo e forma, dando a plasticidade tão característica do ser social. *O ser social é práxis: síntese de pensamento e ação interessados.* (grifos nossos) (MORADILLO, 2010 p. 26)

A categoria *práxis* é compreendida, explicitada, defendida e efetivada pelo autor, de acordo com vários trechos de seu trabalho e dos resultados que apresenta a partir da modificação do currículo que consegue realizar.

⁴⁴MORADILLO, E. F.; SILVA, J. L. P. B.; OKI, M. C. M. **História e epistemologia na construção do conhecimento químico.** In: Encontro Latino-Americano de Ensino de Química, n. 2, 2000, Porto Alegre. Livro de Resumos e Programação. Porto Alegre: PUC/RS, 2000.

[...] a análise dos problemas educacionais não deve estacionar nas abstrações das suas partes: ao irmos às abstrações das partes, caminho necessário, o caminho de volta tem que ser feito, é preciso retornar ao concreto. Só que agora concreto pensado, fruto de múltiplas determinações. Não mais fragmentos e sim, partes de uma totalidade.

A educação que não radicaliza nessa análise tende a ficar na superfície, idealizando, ou melhor, abstraindo o aluno, o professor, o conteúdo, a escola e a sociedade. Essa abstração é o caminho para deixar tudo como está: não se torna *práxis* educativa! (MORADILLO, 2010, p 59)

Moradillo (2010) evidencia sua concepção de *práxis* ancorada no materialismo histórico ao mesmo tempo em que denuncia a superficialidade das pedagogias do “saber-fazer” que

[...] se esquecem que o fundamento da escola está em disponibilizar aos alunos, pela mediação do professor, os conhecimentos relevantes que socialmente a humanidade produziu. (DUARTE, 2007; GASPARIN, 2007; OLIVEIRA, 2007⁴⁵ extraído de MORADILLO, 2010, p 56).

Em oposição às pedagogias neopragmáticas, o autor explicita a *práxis* no ato de ensinar e no projeto político pedagógico do curso investigado

O professor tem que ter clareza de que a constatação que se faz da realidade precisa ser interpretada, precisa ser julgada. É preciso ter um juízo de valor. Aqui comparece a questão de classe. Não tem como, numa sociedade que se estrutura na distinção de classes sociais, entre aqueles que produzem a riqueza e aqueles que se apropriam da riqueza, o professor deixar de se posicionar eticamente. Ao valorar, ele também projeta, toma posição de classe e propõe a sociedade e o homem que se quer formar e que se almeja. Por isso, o projeto político-pedagógico expressa essa intencionalidade, é uma ação interessada, deliberada, compõe estratégias transformativas ou conservadoras. Os conteúdos a serem ensinados, a relação com os alunos, os referenciais científico-culturais e a metodologia que se adota expõem, além do máximo desenvolvimento cultural da humanidade, o compromisso de classe (SOARES⁴⁶ extraído de MORADILLO, 2010 p 68).

Em sintonia com a defesa de Moradillo (2010), acreditamos que a desvalorização da teoria na epistemologia da prática inviabiliza essa análise e,

⁴⁵DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007; GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4.ed.rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007; OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

⁴⁶SOARES, C. L. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

consequentemente, qualquer movimento na direção da transformação social, uma vez que a apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado faz parte do processo de tomada de consciência necessária para alterar o estado das coisas.

[...] para o desenvolvimento do indivíduo, é fundamental que a educação escolar e, em última instância, o educador cumpra o papel de mediar a apropriação do saberes sistematizados, os quais surgem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos indivíduos em sua prática social no processo histórico. E, se por um lado, tal mediação forma o indivíduo enquanto força de trabalho necessária para a manutenção do sistema capitalista, por outro é também por meio da aquisição desses saberes que se originam os elementos para que os indivíduos atuem no meio social numa perspectiva de resistência ao que está posto. (SILVA, SILVA e MARTINS, s/d, p 10)

No mesmo sentido, ao colocarem em dúvida o papel da Universidade como *lócus* da formação docente, em consonância com “o espírito anticientífico e subjetivista epistemologia pós-moderna” e com o “espírito pragmatista típico da ideologia neoliberal, isto é, a ideologia do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2003, p 612), autores como Schon(2000) e Perrenoud (1999) defendem, com sua prática reflexiva, uma reflexão rasa sobre a prática cotidiana, oposta à reflexividade dialética da *práxis*.

Neste sentido, Moradillo (2010) afirma

A universidade deve pautar-se por uma formação que capacite o educando a refletir dentro de uma perspectiva que ultrapasse os limites do saber fazer. Que a reflexão esteja a cada momento desestabilizando esquemas pré-fabricados. Que a reflexão traga à tona formas históricas de conceber a produção de conhecimento e os seus fundamentos ontológicos e epistemológicos. Que a reflexão leve o educando a agir dentro de princípios éticos não excludentes. (MORADILLO, 2010, p 50)

Sob esta ótica, Moradillo (2010) esclarece como a *práxis* se estabelece como eixo norteador no processo de formação de professores.

O elemento norteador das discussões do ensino das ciências como *práxis* é a categoria trabalho, sua gênese, desenvolvimento e as mediações originadas a partir dele.

Análise do trabalho no seu sentido ontológico, histórico e sua forma alienada. (MORADILLO, 2010 p 76)

Moradillo (2010) consegue efetivar a reestruturação curricular do Curso de Química da UFBA a partir de sua clara referência teórica para a formação de professores que, conforme complementa, deveria estar fundamentada no referencial teórico-metodológico marxista, em fazer uma abordagem explícita sobre a ontologia do ser social e utilizar o trabalho como princípio educativo⁴⁷.

Para a superação do referencial empírico-analítico predominante nos cursos de formação de professores, buscamos no *materialismo histórico e dialético*, na *pedagogia histórico-crítica*, na *psicologia histórico-cultural* e nas atuais discussões sobre a formação de professores de química, os fundamentos para a condução da Dimensão Prática no currículo. Desta forma, concordando com Blanck (1996, p. 39), quando analisa a influência de Marx em Vigotski para estruturar uma teoria científica da mente humana, que diz: “não pode haver qualquer teoria científica da mente sem uma teoria científica dos seres humanos, e não pode haver qualquer concepção de ser humano sem Marx”, passamos a propor uma linha científica de formação de professores que parte da premissa que a aprendizagem só pode ocorrer no indivíduo, indivíduo que possui uma mente, mente que tem sua gênese e desenvolvimento no ser social. (MORADILLO, 2010, p 20-22) (grifos nossos).

Com base nestes referenciais e tendo como foco de investigação a Dimensão Prática do Currículo, o autor indica que foram propostos quatro novos eixos de discussão na formação do professor de Química:

O ensino de química como *práxis*, a história e a epistemologia como próprias do ensino de química, o papel da experimentação e a contextualização no ensino de química. E perpassando todos esses eixos, os aspectos éticos, políticos, econômicos e ambientais provenientes da apropriação e utilização dos conhecimentos científicos, dentro de relações capitalistas de produção e reprodução da vida. (MORADILLO, 2010, p 23)

O autor defende a importância de uma educação que disponibilize ao educando “os instrumentos do pensamento que permitam a análise radical do contexto atual, com seus nexos e significados — o lógico — assim como a

⁴⁷ Estamos considerando que, atualmente, há um debate acadêmico a respeito da categoria Trabalho como princípio educativo. Todavia, por não se tratar do foco deste trabalho, tal debate não é aqui problematizado.

historicidade inerente aos elementos simples determinantes desse contexto” (MORADILLO, 2010, p 67).

Em consonância com estes pressupostos educacionais, foram ofertados cinco novos componentes curriculares vinculados aos quatro eixos de discussão citados:

[...] O Professor e o Ensino de Química, que busca nuclear a discussão do ensino de química como *práxis*; História da Química e História e Epistemologia no Ensino de Química; Experimento no Ensino de Química e Ensino de Química no Contexto. Esses componentes juntamente com Projetos em Ensino de Química (PEQ) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) compõem as 400 horas mínimas de Dimensão Prática estabelecidas a partir da LDB de 1996. (MORADILLO, 2010, p 72)

Em concordância com as proposições apresentadas por Moradillo (2010), acreditamos que, em oposição à prática reflexiva que nega o papel da escola e do professor como garantia de disseminação do conhecimento científico, a *práxis* educativa viabiliza a compreensão da realidade em sua totalidade.

Podemos, inclusive, verificar a sua efetividade em alguns relatos dos alunos de Moradillo (2010) após passarem pela disciplina “o Professor e o ensino de Química” que efetiva a *práxis* como princípio formador.

Vimos durante o curso que o ser social, ele ao nascer já se apropria da realidade social e do que a humanidade construiu, essa apropriação se faz no cotidiano, mas também existe a necessidade de se apropriar do que não está no cotidiano, o que chamamos de conhecimento científico, para a apropriação deste conhecimento, surge um lugar específico: a escola. (Aluno 1) (MORADILLO, 2010, p. 179)

Quanto aos impactos em adotar a *práxis* como eixo norteador da formação de professores, o autor enfatiza:

No início do curso, os alunos têm a expectativa de que a disciplina vai ensiná-los a ensinar, que se trata de uma disciplina de “didática”. No início ficam inquietos, estranham aqueles assuntos das ciências sociais e humanas, estranham que estes assuntos estejam sendo dados no Instituto de Química e por um professor também do Instituto de Química.

Alguns rejeitam, ficam inquietos, depois, com o passar do tempo, *percebem o quanto de conhecimentos lhes foram negados na sua formação até aquele momento*. Percebem que a análise crítica proveniente do materialismo histórico e dialético tem muito a contribuir para uma nova pedagogia, a histórico-crítica. Eles avançam na apropriação desses conhecimentos e na análise da realidade atual. (MORADILLO, 2010, p. 184) (grifos nossos).

Na exposição de seu trabalho, fica claro que o novo currículo possibilitou aos alunos de Moradillo (2010) a análise do real em suas múltiplas determinações em oposição à valorização da prática cotidiana fragmentada e alienada que se realiza na prática reflexiva.

Moradillo (2010) demonstra que consegue, graças à sua particular apropriação do materialismo histórico, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, superar a dicotomia entre teoria e prática tão discutida em várias Teses da área, através de um processo real de estabelecimento de uma formação de professores que vai além dos interesses do capital e suas pedagogias.

Num esforço semelhante ao que estamos tentando realizar, Santos Júnior (2005) realiza uma “reflexão sobre a matriz de pensamento que serve de base para a formação de professores” (SANTOS JÚNIOR, 2005 p. 42), problematizando o embasamento teórico-filosófico desta formação em Educação Física em três instituições da Bahia.

Embora tenha, a partir dos resultados da sua investigação, elaborado apenas teoricamente sua proposta de novos Parâmetros Teórico-Metodológicos para formação, seu trabalho está fundamentado no materialismo histórico e traz a *práxis* como princípio fundante desta formação.

Neste sentido, concordando com Frigotto (1997), Santos Júnior (2005) considera

[...] a dialética marxista histórica enquanto uma postura (concepção de mundo), enquanto método (que permite a apreensão radical da realidade) e enquanto *práxis* (que possibilita a busca de transformação e de novas sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica)(SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 69).

A *práxis* como categoria central da formação docente fica evidente também no valor que ao autor atribui ao conhecimento científico

Defendemos a docência sobre a base do domínio de três eixos: O primeiro é o domínio dos macro-conceitos da área (Esporte, Lazer, Ginástica, etc.); O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica X metodologias específicas). Este tripé caso não esteja articulado, estarão comprometidas as possibilidades de atuação dos futuros professores. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 130).

Santos Júnior (2005) manifesta também sua avaliação quanto à questão das competências presente na Resolução CNE/CP 01/02 de 18/02/2002, afirmando

[...] tal referência constitui-se no braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como características – latentes ou patentes – a ênfase no individualismo (responsabilizando cada um por sua formação); exacerbação na competição (quebrando a noção de categoria, visto que já não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar “melhor qualificado” no sentido da empregabilidade); o fetiche do indivíduo (esta crença bizarra de que é possível tomar o indivíduo descolado das relações sociais); a flexibilização e o aligeiramento da formação (entendido como radicalização da desqualificação da formação de professores); a ideia do mercado como grande regulador da qualidade (posto que é “quem” vai dizer, ao final, quem é mais e quem é menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica). (SANTOS JÚNIOR, 2005 p. 56-57).

Conforme indica o autor, a “flexibilidade” presente nas diretrizes empírico-analíticas de Educação Física abre espaços para todo tipo de pós-modernismo que rejeita a ciência e a razão, privilegia o positivismo e o micro em detrimento do macro, algo que está refletido também na fragmentação da histórica dicotomia licenciatura X bacharelado que ainda prevalece na área.

Para Santos Júnior (2005), a suposta separação entre formação pedagógica (licenciatura) e formação científica (bacharelado) induz a

interpretações quanto à “desnecessidade” da ciência para a formação pedagógica e vice-versa, reforçando a parcialidade e a desqualificação da formação com o que o autor chama de “pedagogia do mínimo” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p 62)

Na apresentação dos dados empíricos coletados em sua pesquisa, relativos aos currículos oferecidos em três cursos de Educação Física na Bahia Santos Júnior (2005) identifica a manifestação de uma “insatisfação instalada nos cursos de Educação Física da Bahia” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 105) e esclarece novamente sua posição político-pedagógica, apresentando os fundamentos do marxismo enquanto método de análise e projeto histórico, que vai além das constatações, e busca a superação do real, conforme indica

Posto que não confinaremos o real na sua acepção imutável (naturalizando os fenômenos) nem o jogaremos na vala comum das incertezas (caindo no que Hobsbawn chama de insuportável presentismo, onde nada vale a não ser o aqui e o agora). Por outro lado, não iremos abstrair a transformação do real de sua base concreta, histórica recaindo na prisão do idealismo, do utópico como algo irrealizável. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 71)

Santos Júnior (2005) destaca “o papel dos parâmetros teórico-metodológicos como um dos mediadores relevantes para a construção de possibilidades concretas na formação de professores de Educação Física” e esclarece

Parâmetros teórico-metodológicos, neste trabalho, diz respeito a um conjunto de elementos que articulados ampliam nossas possibilidades de abordar a realidade – no sentido da sua compreensão, da produção de conhecimentos, do encaminhamento de ações a fim de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p 121)

A *práxis* também está presente nos elementos estruturantes para estes novos Parâmetros Teórico-Metodológicos para a formação de professores elaborados pelo autor, quais sejam: o Projeto Histórico que tem “o socialismo do século XXI... como uma alternativa viável, possível e necessária de ser construída”, a crítica materialista calcada na realidade concreta que “não descuida, em hipótese alguma, da totalidade histórica e social”, a centralidade

da docência, o trabalho como princípio educativo de acordo com Saviani (2003) e o estabelecimento da “prática enquanto *práxis* social” como eixo articulador do conhecimento.

[...] um projeto político-pedagógico construído coletivamente por meio da articulação ensino-pesquisa-extensão, referenciado em um projeto histórico, claro e explícito, que aponte para a superação das relações estabelecidas pelo modo capitalista de produzir e reproduzir a vida na sociedade, e que tenha como matriz científica a história e como eixo articulador do conhecimento a prática enquanto *práxis* social. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 134-135)

O autor finaliza seu trabalho esboçando claramente sua opção epistemológica pelo marxismo como “teoria do conhecimento que fornece melhor arsenal teórico para melhor enfrentar os problemas atuais” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 134).

Embora Santos Júnior (2005) seja mais enfático em seu discurso, ambos os autores voltam seu olhar para a base teórico-metodológica da formação de professores nas Licenciaturas, alertando para os riscos do empirismo e realizando, através do método dialético do materialismo histórico, uma análise que vai além do cotidiano imediato e isento de criticidade, típico das epistemologias neopragmáticas.

Parafraseando Moraes (2009), acreditamos que o empirismo gera um “bloqueio filosófico-ideológico” para a *práxis* transformadora e no caso da Educação, inviabiliza seu papel emancipatório, naturalizando e eternizando as causas sociais impeditivas desta emancipação. A *práxis* defendida tanto por Moradillo (2010) quanto por Santos Júnior (2005) possibilita “a análise crítica do existente” (MORAES, 2009, p 47-8) ao invés de apenas contribuir para a sua perenização.

3.2 – PRÁTICA REFLEXIVA – NEOPRAGMATISMO E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

A Prática Reflexiva é uma vertente epistemológica cuja ênfase se dá na reflexão cotidiana do professor frente aos problemas encontrados no exercício do ato de educar. Para os autores que defendem esta epistemologia, tais como Schon (1983), Tardif (2002) e Perrenoud (1999) é a prática que proporciona o desenvolvimento de saberes, explicitando tanto a prática como elemento a ser apropriado em sua dinâmica, quanto à subjetividade docente.

Segundo Duarte (2003), estes autores tornaram-se referência no campo de estudos sobre formação docente e representam, com suas propostas, “uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e uma pedagogia que desvaloriza o saber escolar” (DUARTE, 2003, p 601).

Neste sentido, a epistemologia da prática profissional defendida por Tardif (2002) destaca os saberes experienciais construídos na prática ou “o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa” (TARDIF, 2002, 10)

Para Tardif (2002), estes saberes “temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados” deveriam ocupar lugar central nos cursos de formação de professores, num modelo de formação “segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (TARDIF, 2002, p 13-19)

Tal modelo coloca claramente em segundo plano o conhecimento acadêmico, científico, teórico que, para Tardif (2002, p 21) “não vale nada do ponto de vista da ação profissional” em virtude de um conhecimento tácito, construído na prática, daí tratar-se de uma epistemologia ancorada no Neopragmatismo, em que:

[...] qualquer ideia de ciência como conhecimento objetivo do real é inteiramente descartada. O Neopragmatismo vê a ciência como “um tipo de literatura”, propõe a literatura e as artes como investigação, no mesmo patamar da investigação científica. A ciência comporia apenas um dos setores da cultura – e nem

mesmo o mais privilegiado ou interessante (MORAES, 2003 p 176)

Há, portanto, nesta perspectiva, uma valorização do conhecimento tácito, dos saberes construídos com a experiência pessoal e profissional que, para estes autores, não são reconhecidos pelos professores em seu exercício docente.

De acordo com Tardif (2000, p 11), “a finalidade da epistemologia da prática é *revelar* estes saberes” então supostamente *desconhecidos* pelos próprios professores, ou seja, uma vez que os professores não sabem o que sabem, faz-se necessário mostrar a eles o valor deste conhecimento construído na ação antes, durante e depois da sua formação inicial.

Defensores da prática reflexiva se valem da argumentação de que se faz necessário “ouvir” os professores a respeito das suas dificuldades “reais” na realização do exercício docente, numa suposta valorização das subjetividades e dos saberes advindos da sua prática cotidiana.

Tal discurso, a princípio tentador, haja vista a defesa de que a escola e o professor não são meros objetos de pesquisa, mas são “parte ativa” do processo educacional, revela, todavia, uma contradição insolúvel: se o que importa são os saberes que os professores sabem, mas não sabem que sabem, sendo, portanto, saberes que precisam ser teoricamente compreendidos, o que se reforça é uma prática desprovida de conhecimento científico.

Podemos inferir que se o professor não tem domínio, não se apropriou deste conhecimento, também não domina sua prática, ou seja, não sabe o que fazer com estes saberes e pode, inclusive, fazer o oposto do que espera.

Assim, defendemos que o conhecimento quanto aos detalhes da atuação profissional do professor constitui-se numa falácia da prática reflexiva que, por prescindir do domínio metodológico, epistemológico, valoriza a atividade do sujeito apenas na sua superficialidade. À luz do materialismo histórico, trata-se da alienação perpetuada.

Perrenoud (1993, 1996, 1999) caminha na mesma direção, na medida em que propõe a profissionalização do professor nos mesmos moldes, questionando o papel da Universidade nesse processo e valorizando, da mesma forma que Tardif (2002), os saberes distintos dos conhecimentos universitários, as competências que, segundo o autor:

[...] são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas. (PERRENOUD, 1996, p. 135)

Este enfoque no conhecimento ligado à ação do professor - um conhecimento tácito, cotidiano – também se encontra na Pedagogia do professor reflexivo de Schon (1983, 2000), que o denomina de reflexão-na-ação e conhecer-na-ação.

Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos.[...] a distinção entre os processos de reflexão-na-ação e conhecer-na-ação pode ser sutil.(SCHON, 2000, p 34).

O próprio autor define este conhecimento tácito como

[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, [...] ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: *Ele sabe fazer trocos, mas não sabe somar os números.* (SCHON, 1997, p 82):

Em todas estas proposições podemos verificar o que Duarte (2003) chamou de “distanciamento com relação a uma pedagogia centrada no saber elaborado” (DUARTE, 2003, p 609) típico da epistemologia da prática e do “recoo da teoria” como quer Moraes (2001, 2003), que vêm sendo difundidos em vários estudos em Educação.

Desta forma, a prática reflexiva defendida por estes autores se constitui numa proposta oposta à perspectiva do materialismo histórico, que

[...] pressupõe ir além da aparência do fenômeno, buscando revelar as relações dinâmico-causais reais subjacentes e captar as mediações que o determinam e o constituem, contribuindo para que o concreto abstrato transforme-se em concreto pensado, “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978b, p.116). Neste sentido, caracteriza-se fundamentalmente enquanto análise do processo e não do objeto, sendo, portanto, uma análise explicativa e não descritiva. (SILVA, SILVA e MARTINS, s/d, p. 5)

Apesar dos limites desta prática reflexiva, seu caráter fenomênico, superficial, que toma o cotidiano alienado como fonte de reflexão e ação, a mesma é interpretada, muitas vezes, como possibilidade de articulação entre teoria e prática na formação docente, conforme pudemos averiguar em dois dos oito autores aqui investigados, quais sejam Andrade (2006) e Peres (2007), conforme discutiremos abaixo.

Ao realizar sua pesquisa sobre a formação de professores de História na Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC) / RJ, Andrade (2006) demonstra discordar dos professores entrevistados que consideram mais importante na formação docente “os conteúdos, a pesquisa, as leituras e os textos”, argumentando que

Para o bem e /ou para o mal, se os formadores de professores formulam e fazem funcionar uma formação de conhecimento, é *a partir de seus saberes experienciais que o fazem*, mais do que de uma explícita manipulação de conhecimentos teóricos sobre a formação. (ANDRADE, 2006, p 177).(grifos nossos).

Desta forma, o autor afirma, de acordo com os referenciais acima expostos, que os saberes experienciais se constituem no núcleo do processo formativo.

Ademais, Andrade (2006) apresenta sua defesa quanto à “identidade” do “formador de professores” que tem sua “profissionalidade” constituída

i) de “pólos de conhecimentos mobilizáveis” (saberes das ciências humanas, das pesquisas educacionais, em gestão de grupos etc.), ii) de “uma postura de formador de professores” (centralizada no estágio em situação profissional e na prática de ensino), iii) de uma cultura de formação compartilhada, iv) de “competências específicas para administrar a complexidade” e v) de “uma metacompetência, a análise reflexiva de práticas

de formação”. (ALTET, PAQUAY & PERRENOUD⁴⁸ extraído de ANDRADE, 2006, p. 146)

Ressaltamos aqui que a profissionalidade defendida por Andrade (2006) se relaciona com as características apontadas por Perrenoud (2002) ao elucidar as diferenças entre professor e formador

[...] o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados. (PERRENOUD, 2002, p 187).

Além disso, a exemplo da apropriação equivocada realizada pelas pedagogias neopragmáticas em relação às categorias advindas do materialismo histórico, Andrade (2006) defende a Prática como Componente Curricular contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores afirmando tratar-se de uma concepção de Prática Pedagógica que está sintetizada

i) como *práxis*, isto é, parte de uma unidade indissolúvel com a teoria e, portanto, princípio essencial da docência, numa dimensão filosófica; ii) como ação, propriamente dita, no exercício cotidiano do ofício, numa dimensão profissional e, finalmente; iii) como saber que constitui um repertório de saberes que tornam menos incerto e mais possível o indeclinável compromisso com a docência. (ANDRADE, 2006, p 184)

Ao relacionar *práxis* com o exercício cotidiano do ofício, Andrade (2006) demonstra sua escolha epistemológica pela prática reflexiva que, sob este ideário, se confunde com a *práxis* na medida em que propõe uma reflexão a partir da realidade para se voltar a ela. Todavia, à luz do materialismo histórico, tal reflexão alijada de embasamento teórico se dá sobre uma realidade alienada, fragmentada, isenta da possibilidade da *práxis*.

⁴⁸ALTET, M. PAQUAY, L. PERRENOUD, P. (org.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p 239-240.

Desta forma, o autor se refere à *práxis* como indissociabilidade entre teoria e prática, mas não concebe a crítica à realidade social e a ação para transformá-la como parte desta *práxis*. A realidade cotidiana é a realidade atrelada à prática alienada, sem consciência de seus determinantes econômicos, políticos e sociais.

Neste mesmo sentido, em outro trecho de seu trabalho, ao analisar as proposições de Pimenta (2002) quanto à sua concepção de prática pedagógica como prática social (*práxis*), Andrade (2006) afirma que a interpretação de prática da autora é limitante por conceber o currículo e o estágio como “atividades teóricas” e que sua proposta caracteriza a “primazia da teoria em detrimento da prática”.

Observe-se, assim, que se o currículo é sempre teórico, apenas a atividade teórica forma. A prática (curricular) e o estágio (curricular) representam focalizações teóricas da escola-campo e da atividade docente. Visita-se, pois, a escola e a profissão, para pesquisar e conhecer e adquirir “sólida formação teórica”, mas não exatamente para aprender com elas; seus saberes (escolares, experienciais docentes) são objetos de conhecimento, não produtos imediatos da ação dos sujeitos que, afinal, os constituem e são por eles constituídos na particularidade e na universalidade de sujeitos da prática docente, devendo ser assumidos como eixos essenciais da formação de novos sujeitos profissionais. (ANDRADE, 2006 p. 229)

Em que pese sua legítima preocupação em articular teoria e prática na formação docente, Andrade (2006) apresenta como alternativa para esta articulação, uma *Oficina de Formação* baseada em três eixos explícitos: os sujeitos – formadores de professores de História – os saberes e as práticas – sintetizados na História escolar (ANDRADE, 2006, p. 142) e considera este modelo como

[...] uma virada epistemológica, presente na perspectiva que deixa de pretender apenas realizar a análise (embora crítica) da escola e da docência, para assumir a condição de que é preciso aprender criticamente com elas. (ANDRADE, 2006, p. 241)

Sua afirmação quanto à necessidade da crítica vem acompanhada da exposição sobre as qualidades do “novo senso comum” a respeito do currículo

de formação dos professores na *Oficina de Formação de História*, dentre as quais destaca:

A primeira delas consiste em *reafirmar a importância dos conhecimentos acadêmico-científico-culturais como um dos vértices fundamentais em relação aos quais se estrutura o currículo da formação. Vértice crítico, responsável direto pela sólida base teórica indispensável à profissão docente, ele não se extingue, no entanto, na dimensão apenas teórica do percurso formativo, antes expressando a necessária articulação entre saberes e práticas na produção do conhecimento.* Inclui conhecimentos pedagógicos e disciplinares específicos, além de outros situados na interface com diversos campos de conhecimento. Não obstante a reafirmação de sua importância segue ganhando corpo no ambiente formativo do Curso de História a convicção de que *tais conhecimentos, embora necessários, não são de todo suficientes, devendo ser cuidadosamente considerado o tratamento privilegiado que tem merecido em relação a todos os demais saberes envolvidos no processo da formação docente.* (ANDRADE, 2006, p. 246) (grifos nossos).

Embora criticando o pensamento pós-moderno que invade a área da educação e defendendo a teoria, o autor afirma a importância de uma *Oficina de Formação Docente para o Ensino de História* onde a teoria é levada a um plano menor, sobrevalorizando os saberes experienciais e a cultura escolar como o topo de uma hierarquia de saberes que o futuro professor deve dominar, saberes estes claramente referenciados por Andrade (2006) em autores como Tardif (2002), Gauthier (1998) e Schulman (1986) (ANDRADE, 2006, p 227-228)

Em vários trechos de seu trabalho, o autor assume uma postura crítica em relação à racionalidade técnica e à racionalidade prática, argumentando pela necessidade de superação destes modelos, ao mesmo tempo em que discorda do modelo do intelectual crítico (ANDRADE, 2006, p 49).

Todavia, o autor se contradiz ao trazer para o centro das suas preocupações, os saberes experienciais docentes como imprescindíveis para uma formulação alternativa de formação docente, ancorado nos referenciais de Tardif (2002). Sua crítica encontra-se, assim, limitada em virtude da sua escolha pela prática reflexiva.

Para justificar seus argumentos e o modelo de formação de professores que defende, utiliza-se de autores pragmáticos e sai em defesa dos saberes experienciais, talvez sem perceber que tal opção significa necessariamente a desconsideração do valor do conhecimento científico, este último contraditoriamente valorizado pelo autor, revelando, assim, sua defesa da *práxis* concebida como prática cotidiana.

Sua limitação acerca do que vem a ser a *práxis* educativa – e seu necessário caráter revolucionário - coloca o autor sob o jugo da reprodução do cotidiano escolar alienado, ancorado que está em referenciais teóricos que deixam margem para análise deste fenômeno apenas em sua aparência.

O autor realiza um esforço em afirmar a escola como espaço de produção e não apenas de aplicação de saberes e sua tentativa de configurar uma alternativa promissora de formação docente que articule teoria e prática, todavia, apesar da historicidade que o autor imprime ao seu trabalho, é mister considerar o risco do “praticismo” em que suas proposições incorrem, alijadas que estão de uma reflexão crítica acerca das relações sociais capitalistas sob as quais estão alicerçadas.

Posicionamento semelhante foi identificado no trabalho de Peres (2007), embora a mesma não se utilize do termo *práxis* em nenhum momento de seu trabalho.

Todavia, em vários trechos de sua Tese que busca investigar que identidade e que saberes são privilegiados em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa, fica evidente a apropriação pós-crítica⁴⁹ da *práxis*, uma vez que a autora revela sua certeza de que a prática reflexiva considera a importância do conhecimento científico.

⁴⁹ Em artigo de 1996, Moraes assevera que “a controvérsia atual sobre os paradigmas das ciências sociais e da história se articula ao contexto dos debates que vêm mobilizando a cena cultural e intelectual do ocidente nas últimas décadas. Também na educação este debate indica sinais de inquietação e perplexidade em vista da emergência de novas perspectivas teóricas e metodológicas, de novos objetos e abordagens. Argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-marxistas, retóricos, hermenêuticos, neopragmáticos, entre outros, compõem a grande “conversação filosófica e científica”, ou, se quisermos, a querela ideológica, que anima a *intelligentsia* nos dias de hoje”. Segundo a autora, o que se propõe é “a negação do agir e da *práxis* do sujeito humano e sua redução a uma subjetividade diluída, atomizada de redes flexíveis de jogos de linguagem... é a fala e o olhar do desejo e da sensibilidade em contraposição às ilusões da racionalidade e da objetividade”. (MORAES, 1996, p 45 e 47)

A imagem de um professor cujo trabalho se realize na forma de ação-reflexão-ação implica “uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação” (GÓMEZ, 1992, p. 96). *Essa concepção requer, portanto, um professor reflexivo, capaz de integrar conhecimento científico à prática docente.* “Dito de outro modo: parte-se da análise das práticas dos professores, quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos” (GÓMEZ, 1992, p. 102) (PERES, 2007, p. 105) (grifos nossos)

Salientamos aqui que, talvez inadvertidamente, a autora se utiliza dos referenciais de Pérez Gomez (1997), autor espanhol que, ancorado em Schon (1983), demonstra sua desconsideração quanto ao conhecimento científico, típico do pragmatismo neoliberal.

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (Com). *Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula.* As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa. (PÉREZ GÓMEZ⁵⁰ extraído de DUARTE, 2003, p. 612): (grifos nossos).

A afirmação acima demonstra, conforme indica Duarte (2003) quanto “os estudos no campo da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2003, p 611). A impossibilidade de conhecer a realidade objetivamente se relaciona com a crítica desta

⁵⁰PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p 110.

epistemologia à perspectiva marxista da totalidade. Kosik (1976) aponta esta interpretação equivocada sobre a categoria totalidade:

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. (KOSIK, 1976, p. 35)

Relacionando a citação acima com as afirmações de Peres (2007) podemos verificar o quanto, na aparência, há uma ênfase na relação entre teoria e prática nas propostas advindas da epistemologia da prática que, segundo Peres (2007), permitem a superação dessa dissociação, comumente existente nos cursos de formação e, segundo a autora, fortalecida pela racionalidade técnica.

Essa sobreposição da ciência básica à ciência aplicada implica a dependência desta em relação àquela, ou seja, a ciência aplicada tende a apoiar-se nos pressupostos teóricos da ciência básica. [...] Consequentemente, no caso da formação de professores, as discussões relativas aos problemas enfrentados por esses profissionais em sua atuação cotidiana ficam em segundo plano. *Superar isso requer desfazer a relação mecânica e linear entre o conhecimento teórico e a prática em sala de aula, e em seu lugar estabelecer uma relação em que a teoria e prática possibilitem ao futuro professor refletir sobre os problemas e sobre as dinâmicas geradas por sua atuação na prática.* Isso lhe permitiria “fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos próprios erros e tentar novamente de outra maneira” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 20). Esse modelo, segundo Schon (2000), consiste em formar o professor como um prático reflexivo. (PERES, 2007, p. 46).

Em outros trechos, Peres (2007) relaciona a identidade profissional com a questão dos saberes docentes e, ao discorrer sobre a quebra de paradigma

da ciência moderna, volta a afirmar a positividade das propostas de Schon (1983) para a superação da racionalidade técnica.

Essas mudanças contextuais implicam que *aprender a ser* professor não se resume à conclusão de estudos de conteúdos teóricos e de técnicas para transmiti-los. *Aprender a ser* professor passa a exigir uma formação que envolva a *prática reflexiva e competente*, isto é, além de conhecimentos, o professor deve dominar atitudes que passam a ser tão importantes quanto os conhecimentos. No caso da formação inicial, o processo varia conforme os paradigmas teóricos que a embasam. (PERES, 2007, p 42)(grifos nossos).

A prática reflexiva também se revela como referencial da autora quando a mesma defende os argumentos de Schon (2000) quanto à formação profissional através do “ensino prático reflexivo desenvolvido por meio da reflexão-na-ação”⁵¹

Na epistemologia da prática que envolve a reflexão-na-ação, além da aplicação rotineira de regras já estabelecidas, há também, no processo de resolução de problema, a resposta por meio da invenção imediata de novas regras, ou seja, nesses casos, há respostas para o inesperado, por meio de invenções e experimentos imediatos para testar novas compreensões.(PERES, 2007 p. 44-45).

Aqui podemos constatar a reflexão como compreensão abstrata, subjetiva do fenômeno vivido.

Outro indicativo está em sua análise quanto ao Projeto Político Pedagógico do curso de Letras que investiga, em que Peres (2007) critica as proposições deste quanto à realização do estágio afirmando que

Parece haver, no discurso do PPL, a legitimação do conhecimento (distribuído nas disciplinas da matriz curricular) como algo desarticulado da profissão e da prática docentes, porque, como já foi observado, coaduna o interdiscurso da racionalidade técnica (SCHON, 2000), a qual privilegia a autoridade científica em detrimento da prática. PERES, 2007, p. 97-98)

⁵¹“Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHON, 2000, p 32) – isso é o que o autor chama de reflexão-na-ação. (PERES, 2007, p 45)

De um modo geral, a prática reflexiva aparece, para a autora, como a articulação necessária entre “sólida fundamentação teórica” e prática, conforme podemos verificar na conclusão de sua Tese.

Não quero, portanto, idealizar um currículo que forme o professor de LP perfeito, completo, mas sim afirmar a necessidade de se promover uma formação inicial em que esse profissional possa se identificar mais com seu trabalho, com o conteúdo que ministra e se sinta, conseqüentemente, menos desorientado quanto a sua função no contexto escolar. Por isso, *penso que a formação inicial deve ser promovida de modo integrado, envolvendo situações reais e o princípio ação-reflexão-ação* (BRASIL, 2002), a fim de que os professores em formação não só vejam sentido na efetivação da prática pedagógica alicerçada em *sólida fundamentação teórica*, mas também se sintam professores durante todo o decorrer do curso. (PERES, 2007, p. 166) (grifos nossos).

Embora fazendo referência à “sólida fundamentação teórica”, à luz do materialismo histórico fica claro que a “reflexão” destacada pela autora

...na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas – em um mundo abarrotado de pormenores quase imediatos, como diria Borges – de um “saber-fazer” pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento. (MORAES & TORRIGLIA, 2003, p. 46-47)

Além disso, o viés abstrato, fenomênico sua pesquisa - diga-se de passagem, coerente com a epistemologia pela qual fez sua opção - está presente tanto na concepção de identidade e sujeito defendida pela autora quanto em sua defesa quanto à importância de “dar voz” a estes sujeitos e suas narrativas individuais, bem como valorizar as manifestações das linguagens grupais / locais, algo que busca efetivar através de suas entrevistas, deixando claro considerar que “um bom caminho a trilhar é”:

[...] dar voz a esses sujeitos, para eles apresentarem suas concepções sobre o currículo que lhes é proposto (ou imposto) e sobre os saberes que julgam ser essenciais para atuar no magistério. Isso, como já foi observado, pode não só inseri-los nos debates sobre políticas de formação, mas pode também apontar caminhos para possíveis avanços no campo da formação docente. (PERES, 2007, p. 62)

Destacamos que há uma preocupação legítima da autora quanto à superação da racionalidade técnica e à primazia dos conteúdos teóricos na

formação do professor. Todavia, sua defesa da imprescindível relação entre teoria e prática esbarra na limitada epistemologia da prática que, inevitavelmente, incorre em seu oposto – a prática pela prática, sem fundamentação - embora se anuncie como uma “saída” para a dissociação teórico-prática desta formação e afirme a importância de relacionar os conteúdos científicos à realidade da escola. A autora parece não perceber que a “reflexão-na-ação” que defende não ultrapassa a realidade fragmentada, o cotidiano alienado.

Destacando em seu trabalho as categorias saberes docentes e identidade profissional, bem como competência, realidade escolar, prática reflexiva e articulação entre teoria e prática sob esta perspectiva, a autora confunde prática com *práxis* (apesar de não se utilizar deste termo) e defende identidade como expressão da prática, da experiência vivida, numa concepção, a nosso ver, reducionista de ambas.

Em síntese, tanto Andrade (2006) quanto Peres (2007) estão referenciados na proposta neopragmática da prática reflexiva como alternativa viável para a articulação entre teoria e prática na formação docente, talvez sem se aperceberem dos limites desta proposta que, dentre outras coisas, viabiliza apenas uma “reflexão” a partir da realidade aparente, cotidiana, alienada, refletindo sobre ela em busca de mudanças, inevitavelmente, também superficiais. Dar voz aos sujeitos, nessa perspectiva, significa uma voz alienada, que se mantém como expressão desta condição, capturando apenas o aparente, o superficial.

A “reflexão” enfatizada é típica das pedagogias neopragmáticas, para as quais a prática é imediata e precisa ser útil para ser validada. Esse tipo de prática – utilitária - é própria da consciência comum, conforme nos lembra Vázquez (2011):

A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da *práxis* – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir – uma teoria da *práxis*. (VÁZQUEZ, 2011, p. 34)

A epistemologia da prática não ultrapassa essa consciência comum na medida em que menospreza o papel da teoria, sobrevalorizando os resultados práticos da ação profissional frente aos problemas do cotidiano.

Entendemos que o crescimento de estudos na área de Educação que se voltam à defesa dessa prática reflexiva pode ser explicado pelo próprio Vázquez (1990).

Em um mundo regido pelas necessidades práticas imediatas – em um sentido estritamente utilitário – as atividades artísticas e a política, particularmente a revolucionária, são improdutivas ou impráticas por excelência, uma vez que postas em relação com os interesses imediatos, pessoais, carecem de utilidade, pois seus atos só produzem prazer estético em um caso, ou fome, miséria e perseguições no outro. Também a atividade teórica – e em tanto maior medida quanto mais afastada das necessidades práticas imediatas – apresenta-se à consciência comum como uma atividade parasitária; por isso, o homem comum e corrente menospreza os teóricos, principalmente os filósofos, que especulam ou teorizam sem oferecer nada de prático, isto é, nada de utilitário (VÁZQUEZ, 1990, p.13).

Perante o desafio da formação de professores num cenário de reestruturação produtiva mergulhado em políticas neoliberais, é compreensível que pesquisadores da Educação sejam seduzidos pelo “canto de sereia” da prática reflexiva, haja vista a suposta valorização dos sujeitos e suas vivências para a construção de um “novo” processo formativo.

3.3. INCOERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA–PRÁXIS E PRÁTICA REFLEXIVA

A terceira e talvez a mais importante “tendência” verificada nas Teses pesquisadas foi o que chamamos aqui de incoerência epistemológica, caracterizada pela “mistura” ou “confusão” entre duas correntes antagônicas de pensamento: o Materialismo Histórico e o Neopragmatismo.

Do nosso ponto de vista, quatro dos oito trabalhos investigados transitam nesse universo em que esta incoerência conflito é por vezes

desconsiderada ou mesmo não percebida, quais sejam as Teses de Pereira (2005), Campos (2006), Cesário (2008) e Melo (2007).

Há, por exemplo, um discurso sobre a *práxis* em Pereira (2005), ancorada inclusive na obra de Vázquez (1990) que não se coaduna com grande parte de sua investigação sobre “a concepção de prática na visão dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP, Campus de Rio Claro” (PEREIRA, 2005, p. 5).

A autora afirma, por exemplo, que:

Podemos, a partir da definição de prática e *práxis*, concluir que *a prática é proveniente da experiência e que necessita ser transformada através da reflexão para se tornar práxis*. E *práxis* só ocorre quando há unidade entre teoria e prática. (PEREIRA, 2005, p. 32). (grifos nossos)

E, em seguida, complementa:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente é refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la.

[...] A dialética materialista histórica sustenta que o conhecimento se dá na e pela *práxis*. Portanto, na concepção dialética, a relação teoria-prática atinge o equilíbrio, unindo a teoria e a prática através da *práxis*. (PEREIRA, 2005, p. 36)

Estes trechos são seguidos das argumentações da autora sobre o conhecimento profissional e a relação teoria-prática, sobre os quais afirma

Temos que levar em consideração que os *professores em formação valorizam as experiências, pois acreditam que serão estas que irão formá-los*, porém ao chegar no curso se assustam com a separação existente entre a formação teórica e prática no currículo da formação inicial. Um dos fatores questionados no desenvolvimento do conhecimento profissional é exatamente a separação entre teoria e prática, em que a prática é vista como aplicação da teoria, sem que haja uma *relação dialética* entre elas. Segundo Ponte (1994, p 11) “Um *professor reflexivo* sempre parte da prática e da teoria à reflexão, para voltar à teoria e à prática. A teoria é fundamental para aumentar as perspectivas e indicar novas linhas que conduzam à reflexão. A prática permite o envolvimento ativo do professor, proporcionando uma experiência concreta a partir da qual é possível refletir” (PEREIRA, 2005, p 43) (grifos nossos).

E complementa

Ainda segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os saberes da experiência “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (p 220). *Quando pensamos a educação como práxis* é fundamental a relação entre os conhecimentos e os saberes docentes. Na construção dos saberes docentes é importante tanto a teoria como a prática. *Defendemos uma relação dialética entre a teoria e prática*, isto é, a unidade de uma teoria educativa com uma prática educativa. Espera-se que o professor hodierno saiba questionar e reconstruir, mas, para isso, é necessário ter a capacidade de saber pensar. A partir daí, deve-se incentivar o aluno a fazer elaboração própria, sendo este o parâmetro a ser alcançado em sua formação. (PEREIRA, 2005, p. 44) (grifos nossos)

Tais afirmações que, literalmente, misturam os saberes experienciais com a *práxis* são complementadas pela sua ênfase quanto ao desenvolvimento profissional do professor.

Portanto, o desenvolvimento profissional envolve todas as situações em que o professor reflete sobre sua prática, sempre procurando aprofundar seus conhecimentos e *competências*. *A reflexão surge como essencial para o desenvolvimento das competências do professor* e como um processo no qual ele ganha confiança nas suas capacidades para fazer e ensinar matemática. (PEREIRA, 2005, p 46) (grifos nossos).

Apesar de ter anunciado sua opção teórica pelo materialismo histórico, a valorização dos saberes experienciais e o conceito de profissionalidade tratado pela autora se ancoram nas propostas de Tardif (2002), bem como as proposições sobre competências partem das proposições de Perrenoud (1999), ambas as propostas contrárias ao materialismo histórico.

A incoerência epistemológica da autora presente nos trechos citados fica ainda mais evidente quando, a nosso ver, toma a prática reflexiva como se fosse *práxis*

Podemos perceber que assumir uma proposta de formação de professores *tendo como eixo a reflexão sobre a prática* significa que a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma *reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor*, ou seja, *a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sócio-política e cultural, que é a práxis*. (PEREIRA, 2005, p. 46) (grifos nossos).

A esse respeito, ao discutir a diferença entre *práxis* e o pragmatismo, Duarte (2007) afirma:

[...] ao contrário do que poderia parecer, uma filosofia que busque ligação imediata com a prática produz, nesta, efeitos de alcance muito limitado e tem um significado político e ideológico reacionário, isto é, contribui para a conservação da dinâmica da sociedade existente, ao invés de transformá-la. (DUARTE, 2007, p. 12)

Além disso, salientamos que apesar da autora fazer uso de várias citações de Vázquez (1990) quanto à relação entre teoria e prática, a mesma não problematiza os resultados da sua pesquisa que indicou que:

Na concepção dos alunos, a prática é vista como instrumentalização técnica, como imitação de modelos, como experiência e como reflexão sobre a realidade. Como instrumentalização técnica, os alunos entendem que a prática ocorre quando utilizam laboratórios de informática e de ensino. Como imitação de modelos, afirmam que é através da postura do professor que podem selecionar o bom e o ruim na hora em que foram atuar como professores, escolhendo o mais adequado para o contexto em que se encontram. Como experiência pensam que quando alguém dá aula, vê “o que é” e “como é”. Alguns alunos apresentam uma visão de prática em que enfatizaram a necessidade de haver uma reflexão sobre a realidade. (PEREIRA, 2005 p 89).

A nosso ver, Pereira (2005) parece não distinguir a teoria de base pragmático-utilitarista de Tardif (1991) da proposta materialista-histórica da *práxis*, hipótese que nos parece confirmada quando a mesma finaliza sua Tese afirmando

Em nosso ponto de vista, os modelos de formação de professores não devem priorizar a teoria, nem a prática, mas sim colocar-se dentro da visão de unidade entre teoria e prática, devem articular o fazer pedagógico (“o que ensinar” e “como ensinar”) visando “para quem” e “para quê”.

Portanto, a grande contribuição deste trabalho é poder evidenciar uma opção epistemológica que permite que a prática seja teorizada e a teoria seja praticada, mas marcada por condicionantes sociais, históricos e culturais. (PEREIRA, 2005, p. 91).

Desta forma, parece-nos que Pereira (2005) toma a *práxis* apenas teoricamente o que, por si só, evidencia que a mesma não se apropriou desta categoria marxista. Apesar de frisar a importância da relação entre teoria e

prática em todo o seu trabalho, a autora não apreende o caráter revolucionário da *práxis* e confunde esta categoria com a prática reflexiva imediata e utilitarista, que não desvenda a realidade da formação docente em seus múltiplos determinantes.

Neste sentido, a autora parece acreditar numa possível compatibilidade entre a perspectiva dialética materialista da *práxis* e o enfoque neopragmático de Perrenoud (1993, 1999) e Tardif (2002) que prioriza os saberes da experiência ou da prática na formação dos professores, talvez sem se aperceber do antagonismo existente entre estas propostas.

A despeito de afirmar seu “referencial teórico baseado em Vázquez (1990)” (PEREIRA, 2005, p. 51), a autora parece desconsiderar o que nos diz este autor:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUÉZ, 2011, p. 237)

Desta forma, em que pese o esforço de Pereira (2005) em tentar identificar quais as práticas existentes na licenciatura pesquisada, bem como em buscar soluções para superar a separação entre a formação do professor e a do pesquisador, além de defender, legitimamente, a aproximação entre universidade e realidade escolar, o que nos parece é que não está claro para a autora qual é a sua concepção de educação, de homem e de sociedade, o que a direciona para a conformação de fundamentos filosóficos que, essencialmente, não se coadunam.

Por sua vez, o trabalho de Campos (2006) a respeito de como são realizadas as 800 horas de prática nos cursos de Licenciatura de uma Universidade de São Paulo reflete, por um lado, a legítima preocupação de

todos os autores pesquisados quanto à articulação entre teoria e prática na formação docente e, de outro, uma equivocada analogia entre *práxis* e prática reflexiva, como se fossem complementares entre si.

Seu discurso inicial parece apontar para a crítica à prática reflexiva, ancorada no “enfoque dialético” que diz assumir em sua investigação.

Assumo as características da dialética na pesquisa pretendida ao buscar construir um conhecimento a partir de estudos referentes à prática nos cursos de formação de professor, entendendo que essa ação pode ser constantemente revista e sobre a qual sempre podemos refletir, num movimento dialético de reflexão-ação. Uma reflexão que parte da ação para voltar a ela, desvendá-la e transformá-la.

Espero, assim, descrever e assumir as características determinantes da prática para realizar *um confronto a partir dessa realidade com a proposta (teoria) da prática reflexiva [...]* bem como da profissionalização [...] e as Novas Diretrizes Curriculares do curso de formação de professores da educação básica, no intuito de gerar conflitos que provavelmente apontarão para perspectivas de transformação. (CAMPOS, 2006, p 18) (grifos nossos)

Mas seu texto vai revelando que a autora toma a *práxis* como prática reflexiva.

Pensar sobre o desenvolvimento de um currículo de formação de professores sobre o ponto de vista da *práxis* é prever, além da teoria (associada ao conhecimento) e da prática (*muitas vezes associada à habilidade*), uma atitude investigativa que promova a *reflexão e a intervenção crítica* e produtiva em face da realidade de atuação (com os professores, os alunos, a escola e a sociedade em que o professor está inserido). Desse modo, espera-se confrontar teoria e prática, entendendo sua importância na realização de um currículo que promova a *profissionalidade do professor como ponto principal de sua formação*. (CAMPOS, 2006, p. 28-30) (grifos nossos)

A própria autora esclarece que a concepção de profissionalidade que adota está baseada nos pressupostos da prática reflexiva

[...] as reflexões sobre a prática docente aparecem como campo de formação em que o conhecimento específico, confrontado com a realidade e os problemas cotidianos, levam a novas considerações e constatações teóricas, podendo favorecer a reconstrução prática, constituir um processo de

formação como contínuo e contribuir para a profissionalização docente. (CAMPOS, 2006 p. 46)

Campos (2006) complementa seus argumentos definindo a epistemologia que defende em seu trabalho

Contrariamente à dedicação ao conhecimento científico [...] uma prática reflexiva em que o ensino e a aprendizagem partam do conhecimento da ação profissional e se promova através da reflexão na ação e sobre esta, o que vem se defendendo atualmente como uma alternativa, uma necessidade para se contribuir com a formação de um profissional crítico, reflexivo e autônomo, aspectos consistentes da profissionalização. (CAMPOS, 2006 p. 47-48)(grifos nossos).

A autora parece não compreender a impossibilidade da *práxis* sem o conhecimento científico e, além disso, literalmente mistura o conceito de ação-reflexão-ação⁵², exposto por Saviani (1973) com a conceituação desta categoria contida na prática reflexiva de Schon (1983) e Tardif (2002), defendendo a sua “associação”

Defende-se a busca da unidade teoria-prática como polos indissociáveis que se confrontam numa relação dialética considerando o *processo de ação-reflexão-ação* (SAVIANI, 1993) já apresentado, e associado ao movimento da prática reflexiva (SCHON, 1987, 1992), uma necessidade de ser articulada e implementada nos cursos de formação de professores (CAMPOS, 1999).

Poderíamos assim aceitar o entendimento da teoria como um conjunto de conhecimentos que pretendem resolver os

⁵²O conceito ação-reflexão-ação é exposto por Saviani (1973) como parte do processo do “agir sistematizado” que implica em “a) tomar a consciência da situação; b) captar os seus problemas; c) refletir sobre eles; d) formulá-los em termos de objetivos realizáveis; e) organizar meios para atingir os objetivos propostos; f) intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos; g) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, já que a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão”. (SAVIANI, 2008, p 76) Este agir sistematizado ocorre sobre a realidade concreta, ou seja, a realidade plenamente compreendida, refletida, pensada que, de acordo com o pensamento marxista, é muito mais do que a realidade como ela se apresenta (aparente). O concreto pensado é o movimento do pensamento que se constitui numa das principais categorias marxistas e supõe que “para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Movimentar o pensamento é refletir sobre a realidade: partir do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como se apresenta à primeira vista) e pelas abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria) chegar ao concreto (compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, concreto pensado). Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento. Desta forma, a compreensão da realidade concreta como objetivo do processo de compreensão crítica da realidade não se refere a uma qualidade dada da realidade social, mas refere-se a um processo de compreensão, onde o empírico (a realidade aparente) é o ponto de partida e o concreto (a realidade plenamente compreendida) é o ponto de chegada” (TOZONI REIS, 2010, p 1) Este conceito – ação-reflexão-ação – é, portanto, fundamentalmente diferente da proposta de prática reflexiva exposta por D. Schon (1983,1987) – que também se utiliza da ação-reflexão-ação, todavia, sob um viés pragmatista, típico da epistemologia da prática - defendida por Campos (2006) em sua Tese.

problemas da prática e a prática como um saber sobre a experiência e aplicação da teoria, se considerássemos que estas características deverão se confrontar num movimento dialético, processo que deverá contribuir para a formação docente. (CAMPOS, 2006, p. 59) (grifos nossos).

A autora insiste no “movimento dialético” mesmo já tendo percorrido a respeito da profissionalidade segundo Schon (1983) e Perrenoud (1999) e afirmado que

[...] a formação inicial deve estar atenta à possibilidade de exercitar os estudantes – os futuros professores – na prática profissional dos docentes de profissão e fazer deles praticantes “reflexivos” (Tardif, Lessard, Gauthier, s/d, p. 27). É o que vamos defender aqui. (CAMPOS, 2006, p. 37-38)

Campos (2006) segue seu texto defendendo veementemente a *práxis*, ao mesmo tempo em que declara a necessidade de buscar “respostas para problemas da ação”, na “reflexão sobre os problemas cotidianos” numa leitura pragmática da atuação do professor, contrária à *práxis* marxista que possibilita, via captura da realidade em sua totalidade, a superação da consciência alienada imersa nesse cotidiano.

A esse respeito, conforme nos lembra Duarte (2010)

Em relação à esfera da vida cotidiana, Heller afirma que esta não é necessariamente alienada, ou seja, que as características das “objetivações genéricas em-si” e o tipo de relações que com elas as pessoas estabelecem em seu cotidiano não são necessariamente produtoras de alienação. Mas Heller também afirma que a superação da alienação da vida cotidiana numa sociedade socialista deverá possibilitar a superação do fosso que atualmente existe entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social. Creio ser esse o principal aspecto que distingue a concepção marxista da concepção pragmatista de prática social. (DUARTE, 2010, p. 47)

Parece-nos que Campos (2006) não distingue esse cotidiano das demais esferas da prática social, a exemplo do entendimento equivocado que revela quanto à categoria *práxis* na sua caracterização do estágio enquanto espaço de “reflexão-na-ação” e “conhecer-na-ação”, a partir dos referenciais de Schon (1983)

A isso chamamos prática reflexiva e indicamos como uma concepção que se espera, tenha lugar a partir do estágio. *Pois o estágio deve favorecer a promoção da práxis*, entendida como uma atitude voltada para a pesquisa, que integra ação e reflexão para com os envolvidos na escola, dentro ou fora da sala de aula. (CAMPOS, 2006, p. 96) (grifos nossos).

Quando Campos (2006) constata que há, pelo menos em alguns cursos e em relação ao estágio, um movimento em direção à concepção de prática reflexiva, conforme proposições da lei, a mesma complementa

A perspectiva de ser o estágio campo de conhecimento coaduna-se com a perspectiva da prática reflexiva, na qual se encontra a *práxis* como momento privilegiado de articulação entre teoria e prática e que pode promover um exercício de profissionalização, para além da imitação de modelos baseada na racionalidade técnica, ou seja, promovendo um exercício de ação-reflexão-ação que possa colaborar para revalidar a ação docente. O que acredito indicar um exercício de profissionalização que se espera vislumbrar já na formação inicial. (CAMPOS, 2006, p. 114)

A incoerência epistemológica de seu trabalho fica novamente evidente quando tenta defender a indissociabilidade entre teoria e prática

Para tanto, se elege a epistemologia da prática, focalizando a *práxis na formação docente e tentando encontrar a indissociabilidade da teoria e prática*, por ser considerada atividade teórico prática, ou seja, guarda a especificidade da explicação, da contextualização e da ação que deverá ser confrontada, investigada, a fim de promover respostas que favoreçam uma nova ação e fundamentação, a qual poderá ser considerada como teoria. É bom frisar que o exercício da crítica, no processo de articulação entre teoria e prática, favorece o conhecimento para além do observável, tanto em relação a aspectos pedagógicos quanto no que tange à compreensão dos processos históricos e contextualizados que definem a ação e pelos quais se deve responder a fim de que sejam estruturados. A reestruturação que se estabelece com base na crítica para busca de proposições, ou seja, respostas para problemas da ação, o que se torna fundamental para caracterizar a epistemologia da prática aqui defendida. (CAMPOS, 2006, p. 108) (grifos nossos).

Assim, a autora confunde prática reflexiva (partir da realidade, refletir e voltar a ela, todavia, sem considerar suas múltiplas determinações, sua historicidade e o ser social) com o exercício da *práxis* (que implica, necessariamente, na apreensão do sujeito como um ser social e histórico que

age e transforma o mundo a partir da compreensão da realidade em sua totalidade).

A nosso ver, em que pese sua legítima preocupação em aproximar a formação do professor da realidade da escola, a autora não problematiza esta realidade, argumentando em favor da profissionalização do professor (reflexivo) e definindo a que prática está se referindo. Ao valorizar a prática que ocorre no cotidiano escolar, Campos (2006), a exemplo dos autores em que se baseia, incorre no erro de apanhá-lo de forma fragmentada, alienada, haja vista o fundamento neopragmático das propostas por eles defendidas.

Do nosso ponto de vista a incoerência epistemológica não é percebida pela autora que, além dos aspectos já citados, ao concluir que as 800 horas de prática “têm sido desprestigiadas em seu sentido e abrangência” nos cursos pesquisados, sai em defesa de

Uma prática que guarda sua característica de interação com a teoria, dentro de uma concepção dialética defendida neste estudo, que comporte a perspectiva de transpor o eixo de articulação entre teoria e prática e de promover a apropriação do saber, que faça valer o que convencionamos chamar de *práxis*. (CAMPOS, 2006, p. 121)

Não obstante seu esforço em encontrar uma alternativa para a dicotomia teórico-prática presente nos cursos de Licenciatura, nos parece que Campos (2006) não se apropria efetivamente da fundamentação teórica dos autores citados, incorrendo no erro de igualar propostas que não se conciliam, colocando no mesmo patamar concepções fundamentalmente antagônicas, como se fossem complementares entre si.

Desta forma, nos parece que Campos (2006) se utiliza de conceitos advindos do materialismo histórico sem ter efetivamente se apropriado dos mesmos. Relacionando tais conceitos – *práxis*, movimento dialético de ação-reflexão-ação, homem como ser histórico e social - às proposições da prática reflexiva e da profissionalização docente como alternativa para superar a racionalidade técnica, numa tentativa até mesmo ingênua de tornar complementares concepções fundamentalmente inconciliáveis, Campos (2006)

incorre em uma confusa mistura epistemológica, tratando Materialismo Histórico e Neopragmatismo como complementares.

Esta incoerência epistemológica também está presente no trabalho de Cesário (2008) de forma ainda mais contundente, haja vista que a autora, por um lado, faz críticas à reestruturação neoliberal nas últimas décadas e seus impactos nas políticas educacionais, onde “é enfatizado o fazer prático, no sentido de que os professores sejam formados para aprender somente aquilo que é de utilidade imediata, capacitando-se em mobilizar conhecimentos para transformá-los em ação” (CESÁRIO, 2008 p. 14), e, por outro, elege a prática reflexiva como referência para a formação do professor e sua profissionalização.

A princípio, nos pareceu que Cesário (2008) apresentava uma visão crítica acerca das políticas neoliberais que vêm influenciando a Educação, visando adequá-la aos “imperativos econômicos que orientam as políticas públicas” (CESÁRIO, 2008, p. 9), bem como uma posição contrária às propostas pedagógicas neopragmáticas que atendem às necessidades do capital, a exemplo de suas considerações quanto ao caráter comprometedor da qualidade da educação contido na LDBEN 9394/96, que, segundo a autora, sugere

a) concepção de educação com tendência profissionalizante; b) não explicitação da função e do compromisso da universidade em desenvolver pesquisa (dissociando a unidade entre ensino, pesquisa e extensão); c) previsão da possibilidade de universidade especializada em campos de saber, em lugar da universalidade dos campos de conhecimentos; d) flexibilização ou redução das exigências quanto às normas e critérios para a criação e o credenciamento de Instituições de Ensino Superior; e) possibilidade de as instituições de educação superior organizarem-se de cinco formas distintas: universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores; f) sistemática de avaliação, coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura; g) organização curricular por meio dos cursos sequenciais; h) formação de professores em Institutos Superiores de Educação; dentre outros aspectos. (BELLONI⁵³ extraído de CESÁRIO, 2008, p. 11)

⁵³BELLONI, I. A Educação superior na nova LDB. In BRZEZINSKI, I (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª. Ed. São Paulo. Cortez, 1998, p 136-147.

Todavia, a nosso ver a autora começa a se contradizer quando aponta necessidade de mudança nas propostas de formação de professores em virtude das mudanças no mundo do trabalho, “haja vista o novo perfil profissional exigido pelas demandas produtivas”, indicando os estudos de autores⁵⁴ que defendem o paradigma reflexivo para a formação de professores em substituição ao racionalismo técnico (CESÁRIO, 2008, p. 16-18).

Salientamos ainda que Cesário (2008) apresenta pertinentes argumentos em relação à necessidade de superação da racionalidade técnica no sentido de efetivar a relação teórico-prática na formação dos professores. Também indica sua compreensão do contexto econômico-social como determinante desta mudança, visando favorecer ao professor uma formação mais crítica acerca da realidade social e escolar.

Porém, como pudemos verificar no decorrer de seu trabalho, quando enfatiza a aproximação da realidade escolar no processo de formação docente, o faz com vistas à superficialidade da realidade cotidiana, de acordo, aliás, com a racionalidade prática eleita pela autora como alternativa para formação deste “novo perfil” de professor, perfil este, diga-se de passagem, adequado às demandas do capital. A princípio, nos parece que Cesário (2008) não se apercebe disso quando, por exemplo, afirma

A formação profissional baseada na epistemologia da prática ao valorizar e refletir sobre a experiência constitui-se como um momento importante de construção de conhecimentos. Por meio da reflexão, análise e problematização da experiência, busca-se reconhecer o conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em suas ações. Embora haja diferenças entre algumas abordagens, o paradigma da prática reflexiva tem como ideia comum que a formação inicial deve incluir um *praticum reflexivus*, ou seja, constituir-se num espaço de formação em que o futuro professor tenha oportunidade de refletir constantemente a dinâmica e os problemas gerados por sua atuação cotidiana. (CESÁRIO, 2008, p. 23)

⁵⁴PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NOVOA, A (org). **Os professores e sua formação**. 2ª. Edição, Publicações Dom Quixote, 1995; MARCELO, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Portugal, Porto Editora, 1999; NÓVOA, A (org). **Os professores e sua formação**. 2ª. Edição, Publicações Dom Quixote, 1995; PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002; MIZUKAMI, M.G.N et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos. EdUSFCar, 2002.

Cesário (2008) parece não se aperceber que valoriza a atuação cotidiana pautada no senso comum, sem criticidade, uma realidade superficial, aparente que não dá conta de abarcar todos os seus determinantes, daí seu caráter alienado.

Sua pesquisa sobre as práticas pedagógicas no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina passa então pela defesa do paradigma do professor reflexivo e da racionalidade prática

Os processos de produção do saber docente, tendo em vista a reflexão-na-ação a partir da prática, situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa, podem ser observados nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (CESÁRIO, 2008, p. 29)

Em consonância com estes princípios, a autora defende que

[...] se considerarmos que, quando os docentes começam a discussão sobre o ensino, a reflexão pode não ter limites e suscitar a discussão de como ensinamos e como deveríamos fazê-lo, esse espaço de questionamento e reflexão tem a capacidade de colocar em andamento toda a análise acerca da função que a educação deve ter e, por conseguinte, a introdução de processos coletivos de trabalho nas instituições (escolas-universidades) pode se transformar em um fator desencadeante de *reflexão crítica*. (CESÁRIO, 2008, p. 33)(grifos nossos)

Do nosso ponto de vista, trata-se aqui da discussão dos problemas sem que se tenha base teórica para analisá-los, que tende ao senso comum e, conseqüentemente, a uma reflexão carregada de valores e padrões que tendem a reproduzir as desigualdades, a criticar e propor mudanças com base nos padrões perpetuados socialmente, longe da reflexão crítica propiciada pelo exercício da *práxis* marxista.

A confusão aparece novamente quando a autora indica a presença da racionalidade prática nas Diretrizes Curriculares para formação de professores como um avanço, uma vez que esta prática, nestes documentos, “não é vista como um modelo aplicacionista, mas como um espaço de produção dos

saberes e de formação para os saberes” (CESÁRIO, 2008, p 29) e, em seguida complementa

Embora essa visão não represente a compreensão da maioria dos professores da área, conforme abordado anteriormente, para nós ela representa o entendimento de que a Educação Física está inserida no contexto da Educação e, assim, valorizada juntamente com os demais saberes curriculares escolares, *é responsável pela formação de cidadãos comprometidos com as mudanças sociais*. Isso indica que o professor deve ter uma sólida base de conhecimentos científicos durante seu período de formação profissional, na direção de *aprender a ensinar* em diferentes contextos sociais e para diferentes alunos. (CESÁRIO, 2008, p. 46).

Curioso notar a ênfase da autora quanto a “uma sólida base de conhecimentos científicos” e o compromisso “com as mudanças sociais” quando defende uma epistemologia que não critica os múltiplos determinantes sociais - embora a própria autora os critique – e que desvaloriza o conhecimento científico.

Ao defender “uma sólida base de conhecimentos científicos”, ao mesmo tempo em que se assume ser partidária da prática reflexiva, Cesário (2008) parece não se aperceber que esta última faz parte das propostas neopragmáticas que valorizam o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento teórico/científico, conforme assevera Moraes (2003)

Em tal utopia praticista, basta o saber-fazer e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2003 p 153-154)

Da mesma forma, a incoerência epistemológica está presente no novo Projeto Político Pedagógico do curso analisado, cuja elaboração contou com a participação da autora. Nele, pode-se ler, por exemplo, que o perfil do curso

[...] está voltado para a formação profissional que irá atuar com a Educação Física nos níveis e modalidades de Educação e ensino, caracterizando-se como espaço propício à compreensão das relações referentes ao *aprender a pensar e fazer*, tendo como referência a *visão de totalidade da realidade* e o *princípio das múltiplas dimensões dos saberes* pertinentes à área e do mundo do trabalho. Está pautada em princípios de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de

interdisciplinaridade e de reflexão crítica, por meio da *reflexão dialética – teoria e prática* – tendo na sua prática pedagógica o desenvolvimento da pesquisa como ação orientada para a apropriação e produção de conhecimentos teóricos, científicos e técnico-práticos e sua transposição pedagógica. (Relatório da Comissão de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Educação Física⁵⁵ extraído de CESÁRIO, 2008, p. 53)

No mesmo Projeto Político Pedagógico, conforme indicação da autora consta o entendimento da Educação Física “como política, pois é uma prática social” (CESÁRIO, 2008, p. 53), mas não fica claro à qual concepção de prática social o documento se refere. Neste sentido, cabe lembrar o que expõem Duarte & Martins (2010)

O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que, aliás, o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental. (DUARTE e MARTINS, 2010 p. 47)

Nos trechos do PPP que a autora reproduz em sua Tese também está presente a confusão conceitual. Destacamos, por exemplo, a relação estabelecida entre Educação e Educação Física e, em seguida, o detalhamento de um dos quatro Campos de Conhecimento que constituem o novo currículo do curso

[...] na medida em que a primeira propicia a segunda as condições para que ela possa desenvolver uma *prática crítico-reflexiva* sobre a sociedade, sobre as relações que se estabelecem entre o estudante e o professor, sobre seus saberes específicos, sobre os valores que nortearão todo o processo ensino-aprendizagem e, fundamentalmente, sobre as relações que todos esses aspectos mantêm com o movimento humano e sua cultura corporal. (Relatório⁵⁶)

4. *Campo das Dimensões Epistemológicas*: Visa possibilitar ao futuro professor a compreensão de que o *conhecimento científico deverá ser orientador* no caminho que vai trilhar na construção de suas relações entre os campos da ciência,

⁵⁵ Relatório da Comissão de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Educação Física, 2004, p. 10.

⁵⁶ *Idem, Ibidem*, p. 5.

tecnologia e senso comum; além de favorecer a construção de um olhar global sobre o mundo, sociedade e conhecimento por meio de leitura crítica da realidade a partir de uma visão de *totalidade* da mesma. (Relatório⁵⁷ extraído de CESÁRIO, 2008, p. 53 e 55).

A apresentação do Projeto Político Pedagógico do curso analisado é seguida pela ênfase da autora quanto ao processo de “aprender a ensinar”

Esta trajetória é marcada por um conjunto variado de aprendizagens e experiências, vividas nas diferentes etapas de formação, que são provenientes de diferentes fontes, nas quais os professores vão construindo os saberes que alicerçam o trabalho docente. Nesse percurso individual, complexo, dinâmico e evolutivo, ocorrem a transformação e a evolução constante de sua identidade, uma vez que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2002, p. 11)(CESÁRIO, 2008, p. 59).

A autora se contradiz novamente ao afirmar que a escola, nessa proposta, é entendida como “um espaço contraditório, construído a partir da ideia de que seu papel fundante está na criação, produção e transmissão da cultura e do conhecimento historicamente produzido” (CESÁRIO, 2008, p. 53), apesar da prática reflexiva, segundo seus próprios autores, prescindir do conhecimento historicamente acumulado, concebendo a escola como produtora de “saberes plurais” cujo cerne encontra-se na experiência cotidiana dos professores e alunos. A autora parece, assim, misturar concepções antagônicas de sociedade e educação.

A prática reflexiva parece fundamentar toda a investigação de Cesário (2008) que, a despeito de anunciar adotá-la, afirma

A implantação dos currículos de formação de professores baseados na racionalidade prática tem como orientação a valorização das experiências provenientes da ação profissional como meio de construção de conhecimentos, decorrentes da reflexão, análise e problematização da prática, *sem desconsiderar a importância da teoria*. Essa reflexão epistemológica da prática propõe que o aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num

⁵⁷ *Idem, Ibidem, s/p.*

currículo orientado para a ação. (CESÁRIO, 2008, p. 174)(grifos nossos).

A incoerência epistemológica da autora está evidenciada em vários trechos de sua Tese que tenta defender a importância da teoria ao mesmo tempo em que declara

Esse aspecto (alteração da formação inicial de professores) aponta para a elaboração do currículo a partir de princípios orientados pelo paradigma da racionalidade prática. A formação do professor é construída a partir das problemáticas com as quais ele se depara no ambiente escolar e, a partir delas, constrói seu conhecimento profissional de maneira pessoal e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento proveniente da racionalidade técnica. (CESÁRIO, 2008, p. 199).

Além do conflito em seu discurso que ora destaca a relevância do conhecimento científico, ora prioriza os saberes experienciais, ao criticar a racionalidade técnica, a autora parece não se aperceber que a racionalidade prática implica na mesma fragmentação do exercício docente, reduzindo-o à prática utilitarista desprovida de fundamentação teórica.

Reiterando o referido conflito, Cesário (2008) reconhece a valorização do conhecimento do conteúdo relatado em várias respostas dos entrevistados, mas, a seu ver

Os professores ainda destacam que o conhecimento da matéria é a essência do saber ensinar, o que, para nós, é coerente com o tipo de formação que tiveram: currículo baseado na racionalidade técnica e orientação formativa visando à preparação profissional do técnico em modalidades esportivas. (CESÁRIO, 2008 p. 198)

A autora ainda avalia a adoção da prática como eixo articulador da matriz curricular dos cursos de licenciatura da seguinte forma

Em nosso entendimento, elas (Diretrizes) sinalizam a mudança no paradigma de formação de professores – do paradigma da racionalidade técnica para a racionalidade prática – uma vez que gera uma forma de reflexão, na qual o professor, com seus valores – éticos, políticos, religiosos, etc. – constrói novas formas de agir, com base nas situações problemáticas advindas do contexto da prática pedagógica. *Isso não significa cair no excesso de exagerar a importância das práticas na formação do professor e sim buscar a estreita relação entre*

teoria e prática, tendo como resultado a práxis pedagógica.
(CESÁRIO, 2008, p. 200) (*grifos nossos*)

Apesar de insistir na relação entre teoria e prática, inclusive citando a *práxis*, a autora conclui

É preciso que os professores sejam formados como profissionais prático-reflexivos para que, ao se depararem com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, saibam recorrer à pesquisa como forma de decidir e intervir em tais situações, propondo novas construções teóricas e concepções alternativas de formação baseadas no confronto com as situações problemáticas vividas em experiências de práticas de ensino. (CESÁRIO, 2008, p. 200)

A leitura do trabalho de Cesário (2008) nos deixa a impressão de que a incoerência epistemológica não percebida pela autora é algo permanentemente presente em seu discurso: um trabalho que tem início com uma avaliação crítica das relações da Educação com os ditames do mercado mundial e dos órgãos multilaterais, mas que não avança para além desta crítica e que considera as mudanças do mundo do trabalho como determinantes das alterações educacionais, mas, ao contrário de buscar superar a “profissionalização” ora requerida, apresenta como “solução” formativa o atendimento às novas demandas através de uma proposta ancorada na epistemologia da prática, na prática reflexiva que, percebida ou não pela autora, atende aos interesses dominantes na medida em que forma para a “solução de problemas” do cotidiano escolar e não representa qualquer ameaça ao sistema, uma vez que não o questiona.

Desta forma, no que se refere à relação entre teoria e prática na formação docente, a autora parece acreditar que a proposta da racionalidade prática contempla esta relação e que a formação do professor como prático reflexivo representa o salto qualitativo necessário para “transformar” a realidade da prática de ensino.

Em síntese, nos parece que o tratamento dado à autora às categorias currículo, práticas, relação escola-universidade, profissionalização docente e articulação entre teoria e prática, bem como as propostas evidenciadas no novo PPP apontam para a falta de domínio teórico-metodológico de ambos.

Por fim, dentre os trabalhos pesquisados, podemos dizer que a Tese de Melo(2007) foi aquela em que a incoerência epistemológica fez morada, haja vista a mistura de argumentos que apresenta.

Para fundamentar sua pesquisa a respeito das práticas formativas nos cursos de Química, Física e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, a autora se vale, ora de referenciais claramente neopragmáticos, ora de conceitos e autores marxistas.

A princípio, a autora parece dar indícios da perspectiva de formação docente que defende, qual seja, a valorização dos diferentes saberes docentes, de acordo com a epistemologia da prática.

Neste sentido, Melo (2007) apresenta a conceituação de saberes e do “aprender a ensinar” conforme Tardif (2002) e, nesta perspectiva, afirma

[...] o desafio que se coloca aos cursos de formação de professores é que proporcionem sérias mudanças nos conteúdos e na forma como são desenvolvidos, para que os estudantes - futuros professores – tenham a oportunidade de começar a construir os diferentes saberes próprios de sua profissão. (MELO 2007, p. 46).

Após anunciar sua investigação que busca “dar voz” aos sujeitos envolvidos nos cursos pesquisados, Melo (2007) afirma que

[...] compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize um outro tipo de saber: o *experiential*, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos.

Para Tardif (2000, p. 13), é importante compreender a epistemologia da prática profissional como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. A sala de aula passa a ser o lugar privilegiado de mobilização e construção de novos saberes que configurarão o fazer docente. (MELO 2007, p. 44)

E complementa

[...] os cursos de formação de professores precisam oportunizar aos alunos a aprendizagem dos diferentes saberes, para que possam exercer sua tarefa, bastante complexa, da melhor maneira possível, visto que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20) (MELO 2007, p. 45)

Todavia, tal posicionamento é seguido da argumentação da autora quanto à importância da articulação entre teoria e prática na formação docente em que Melo (2007) cita a *práxis*, inclusive referenciando-a a partir do materialismo histórico em nota de rodapé

Esse posicionamento dos autores (FIORENTINI, 2001; CARR & KEMMIS, 1988) nos faz compreender a prática pedagógica como uma verdadeira *práxis*, ou seja, momento em que teoria e prática são absolutamente indissociáveis. Polarizar na formação de professores ora a ênfase na teoria, ora na prática seria cometer um equívoco. (MELO 2007, p. 46)

Em que pese a legítima defesa da autora quanto à necessária articulação entre teoria e prática no processo de formação de professores, nos parece que Melo (2007) atribui à valorização dos diferentes saberes, principalmente os “experenciais”, esta possibilidade, configurando assim seu desconhecimento categorial da *práxis*.

A ambiguidade - que parece não ser percebida pela autora –também se evidencia nas suas considerações a respeito das Diretrizes Curriculares para formação de professores. Após traçar um rico histórico das reformas neoliberais, identificando o ideário que sustenta tais diretrizes e que ocasiona a “banalização do espaço universitário apenas como campo de formação profissional” traduzida no “aligeiramento e superficialidade da formação, inclusive docente, de acordo com a nova ordem do capital mundializado”, Melo (2007) afirma:

O processo de aligeiramento na formação de professores está claramente delineado, via redução das exigências e das condições estruturais da formação. A concepção de formação presente nos documentos legais está centrada na figura de um professor que, *na prática, será capaz de resolver os problemas cotidianos, imediatos, no entanto, sem estar munido de*

condições concretas para pensar esta realidade na qual ele atua, tampouco, modificá-la. (MELO 2007, p. 68) (grifos nossos)

Sem esclarecer a que condições concretas se refere, a autora é categórica ao afirmar que

Esse modelo de formação profissional, centrado nas competências, conforme expressa a legislação atual, endossa uma formação marcada pela cultura da racionalidade técnica, que supervaloriza o *pragmatismo praticista* e *suprime a reflexão teórica e filosófica da formação*. A ênfase dessa proposta recai apenas na emissão de um juízo prático, aliado de questões mais profundas referentes à reflexão sobre a história, a cultura e as ciências das humanidades de modo geral. A formação, nessa perspectiva centrada na aquisição de competências, sinaliza para um perfil profissional de um professor cumpridor de tarefas circunstanciais. (MELO 2007, p. 76) (grifos nossos).

A nosso ver, a autora sinaliza certa confusão entre perspectivas de formação, uma vez que problematiza a necessidade de “condições concretas para pensar a realidade” no processo de formação de professores tendo, anteriormente, defendido os saberes experienciais de acordo com as proposições de Tardif (2002) que, como sabemos, desconsideram o valor da base teórica nesse processo.

Soma-se a isso o fato de, após fazer duras críticas à “lógica das competências” presente nas Diretrizes, a autora ressaltar

[...] que os saberes não são aqui tomados no mesmo sentido de competências, uma vez que isso reduziria esse conceito. Os saberes docentes ultrapassam a aquisição de competências, vão além do mero conhecer para aplicar, pois são saberes elaborados, que o professor constrói ao longo de sua formação e de sua prática. Além disso, o termo competência é aberto a várias interpretações, é polissêmico e, quando utilizado em substituição dos saberes, contribui para uma desvalorização profissional dos professores. (MELO 2007, p. 78) (grifos nossos).

Assim, parece-nos que a autora não reconhece que tanto as propostas de Perrenoud (1999) quanto às de Tardif (2002) estão ancoradas nos mesmos referenciais neopragmáticos que sobrevalorizam a prática em detrimento do embasamento teórico-científico, conforme também podemos verificar nas seguintes indagações

Que concepção de prática está presente nas diretrizes curriculares? Como essas 800 horas serão viabilizadas pelas instituições formadoras e pelas instituições colaboradoras (escola básica)? Essas questões precisam ficar bem compreendidas, pois, paradoxalmente, os cursos de formação de professores poderão apenas inverter o antigo esquema 3 + 1, ou seja, irão pecar contra a falta dos conteúdos teóricos que realmente dão sustentação à prática. O que se percebe numa leitura de entrelinhas é a ênfase no "saber-fazer", ou seja, num *praticismo exagerado, que faz apologia à racionalidade técnica*, um paradigma que ainda persiste em nossas escolas de formação e na prática de professores. (MELO 2007, p. 78) (grifos nossos).

Melo (2007) se contradiz, pois critica o pragmatismo da lógica das competências, mas valoriza a prática em detrimento da teoria ao endossar as propostas de Tardif (2002).

Contraditoriamente, em seguida Melo (2007) volta a defender a *práxis* posicionando-se favoravelmente às críticas das associações representativas dos professores (ANPED, ANFOPE, etc.) a respeito das Diretrizes Curriculares, que consideram que o modelo de formação legalmente proposto “se contrapõe à ideia de formação que se fundamenta na produção do conhecimento teórico mediante inserção em realidades concretas, ou seja, formação centrada na *práxis*” (ANPED⁵⁸ extraído de MELO 2007, p. 84).

Em que pese a crítica de Melo (2007) ao praticismo presente nas Diretrizes, vale lembrar que, em sua fundamentação teórica, a autora utilizou-se dos referenciais de Tardif (2002), Charlot (2000) e Gauthier (1998) relativos à epistemologia da prática profissional, o que evidencia certa fragilidade teórica em seu discurso. A autora parece acreditar que a racionalidade prática proposta pelos autores citados, supera a racionalidade técnica e viabiliza a formação crítica dos professores, além de garantir a interlocução necessária entre teoria e prática nas Licenciaturas.

Na apresentação dos resultados de sua pesquisa Melo (2007) inicia o capítulo V afirmando que

⁵⁸ANPED. Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso Superior”. Goiânia, 21/03/2001, p 7.

Estamos defendendo que a formação dos licenciandos implica práticas formativas que trabalhem de forma dialética as relações existentes entre os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e a transposição didática, que resultará no desenvolvimento da identidade profissional. (MELO 2007, p. 116)

A autora não detalha o que vem a ser a “forma dialética” destas práticas formativas e segue seu texto apresentando a definição das categorias citadas, afirmando que os cursos, da forma como estavam organizados até 2005, não promoviam uma “cultura formativa” que favorecesse a adesão ao magistério. Para a autora, a estrutura dos cursos, a postura dos professores e o perfil de profissional almejado tornaram-se fatores impeditivos da construção da identidade docente (MELO 2007, p. 117).

A incoerência epistemológica está igualmente presente na apresentação dos resultados de sua pesquisa, haja vista a concordância da autora com concepções antagônicas de educação.

Melo (2007) destaca, por exemplo, contribuições de Tardif (2002) quanto à “prática profissional” do professor advinda de seu cotidiano que, como sabemos, prescinde de fundamentação teórica e de uma visão de totalidade quanto a este cotidiano, ao mesmo tempo em que parece valorizar a compreensão mais ampla do contexto educacional e da indissociabilidade entre teoria e prática, como podemos verificar nos trechos abaixo reproduzidos

[...] a razão científica não pode se contrapor à razão pedagógica e vice-versa. Os saberes docentes são igualmente importantes, sem desconsiderar que o ponto de partida para a formação de professores é, justamente, o aprendizado dos saberes disciplinares, mas, considerando sua dimensão pedagógica, ou seja, a importância dos saberes pedagógicos. *Estamos defendendo uma relação dialética entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos.* O professor é entendido aqui como o *profissional que precisa dominar o conteúdo da área específica*, conhecer os meios e técnicas de realizar a transposição didática desse conteúdo para permitir a aprendizagem de seus alunos e possuir uma compreensão da realidade social, econômica, política e cultural, relacionando, sempre que possível essa realidade com a disciplina que trabalha, devendo constantemente reavaliar seus saberes. Tardif (2002, p. 241) nos lembra que “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, então, a formação de professores deveria, em

boa parte, basear-se nesses conhecimentos". Segundo Tardif, será preciso romper com as lógicas disciplinares que dão os contornos ao processo formativo para se dar lugar a uma formação bastante próxima do campo de atuação profissional, a partir dos problemas que emergem do ofício de professor. O aprofundamento teórico das questões pedagógicas deverá ser evidenciado nos cursos de licenciatura, mas a partir de uma prática dialética que permita a compreensão da realidade escolar. Será a partir desse movimento, de romper com o processo mecânico de ensino em que a teoria se encontra dissociada da prática, que se propõe um processo de compreensão de teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto. (MELO 2007, p.123 e 126)

Da mesma forma, podemos encontrar críticas à racionalidade prática anteriormente defendida, como no trecho seguinte

Schön (1992) apresenta, ainda, o modelo da "racionalidade prática", que visa superar a relação mecânica e linear entre o conhecimento científico e a prática escolar. Nessa perspectiva, o ponto de partida é a análise da prática dos professores, na busca de se compreender como utilizam o conhecimento científico e como enfrentam situações complexas, inerentes ao processo ensino-aprendizagem. O papel da teoria, nesse modelo, é oferecer diferentes interpretações para a compreensão da realidade, sendo possível, a partir dessa compreensão, modificar a prática.

No entanto, Carr & Kemmis (1988), inspirados na teoria sociocrítica, consideram que essa forma de explicar a relação teoria-prática é insuficiente. Para esses autores, a teoria contribui para alterar a consciência que se tem da realidade social, pois a atividade teórica somente poderá exercer influência sobre a prática educativa se influenciar o marco teórico em virtude do qual as práticas teóricas tornam-se inteligíveis. (MELO 2007, p. 179-180)

Ao mesmo tempo, Melo (2007) faz considerações contrárias às proposições vinculadas à epistemologia da prática, anteriormente defendida a partir das propostas de Tardif (2002)

O entendimento da relação teoria-prática, a partir de uma visão dialética, em que teoria e prática são interdependentes, nos leva a crer que o grande desafio da formação de professores é romper com essa dissociação entre a teoria distanciada da realidade e a prática desprovida de teoria [...] é preciso uma formação que tenha como pressuposto a interseção entre teoria e prática, que permita ao futuro professor a capacidade de identificar os determinantes sociais mais amplos que interferem em sua prática, bem como, perceber-se como sujeito histórico do processo ensino-aprendizagem, capaz de analisar, criticar e transformar a realidade escolar, em razão de um

determinado projeto educativo no qual ele acredite. (MELO 2007, p. 180)

A todo o momento, Melo (2007) volta a afirmar a importância da teoria, apesar de ter defendido veementemente os saberes docentes de acordo com os pressupostos de Tardif (2002) a respeito da “prática profissional” do professor advinda de seu cotidiano que, à luz do materialismo histórico, prescinde de fundamentação teórica e de uma visão de totalidade quanto a este cotidiano, ao mesmo tempo em que parece valorizar a compreensão mais ampla do contexto educacional. Neste sentido, a autora reitera

A formação de professores deverá ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta. O desafio que se apresenta às Universidades é o de organizar seus cursos com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um partícipe de seu processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, elaborar um projeto pedagógico e fazer algumas alterações curriculares na ordem das disciplinas não se constitui em soluções pré-aprovadas e não garantem a melhoria da formação, historicamente comprometida. Será preciso instituir processos formativos baseados em princípios orientadores que realmente possibilitem uma sólida formação teórico-prática capaz de munir os professores dos diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. (MELO 2007, p. 205)

Parece-nos que a prática reflexiva de Schon (1992), assim como as competências de Perrenoud (1999) não são reconhecidas pela autora como parte integrante do mesmo universo epistemológico neopragmático do qual os saberes docentes de Tardif (2002) fazem parte.

Em que pese o grande esforço da autora em detectar quais as principais dificuldades dos licenciandos no processo formativo - dentre as quais destaca a dicotomia entre teoria e prática - seu exaustivo trabalho de análise do discurso dos entrevistados e sua legítima procura por mudanças na formação docente, nos parece que Melo (2007) não se apercebe da incoerência epistemológica que evidencia em seu trabalho, parecendo não relacionar a concepção de educação de Tardif (2002) com a de Perrenoud (1999), como se a primeira fosse superior à segunda - embora ambas compartilhem do mesmo

fundamento epistemológico – ao mesmo tempo em que defende uma “relação teoria-prática numa visão dialética”.

Por fim, em suas considerações finais, Melo (2007), volta a sinalizar para os determinantes das políticas educacionais, criticando veementemente o “aligeiramento dos processos formativos, a primazia da prática em detrimento dos fundamentos teóricos, a banalização da pesquisa, o deslocamento do eixo do ensino para a aprendizagem e a consequente desvalorização do magistério”, frutos dessas políticas ancoradas dos ditames dos órgãos internacionais e em sintonia com as demandas do capital e reitera

A formação de professores deverá ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta. O desafio que se apresenta às Universidades é o de organizar seus cursos com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um partícipe de seu processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, elaborar um projeto pedagógico e fazer algumas alterações curriculares na ordem das disciplinas não se constitui em soluções pré-aprovadas e não garantem a melhoria da formação, historicamente comprometida. Será preciso instituir processos formativos baseados em princípios orientadores que realmente possibilitem uma *sólida formação teórico-prática capaz de munir os professores dos diferentes saberes profissionais para o exercício da docência*. (MELO 2007, p. 204-205) (grifos nossos).

Em outro trecho, dentre os resultados obtidos em sua pesquisa, a autora menciona a sólida formação específica nos três cursos e a distância entre o conhecimento acadêmico e o escolar, afirmando que “será preciso ter como ponto de partida, para a organização curricular, a relação intrínseca entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, mediados pela relação dialética entre teoria e prática” (MELO 2007, p 208) e, em sintonia com estas afirmações, finaliza assim sua Tese

Nossa defesa é por uma formação de professores pautada no domínio de profundos conhecimentos científicos, didático-pedagógicos e culturais, a partir de valores éticos que realmente contribuam para a construção de uma sociedade melhor, mais democrática e humana. (MELO 2007, p 209)

Todas estas afirmações coabitam o mesmo texto em que os “saberes experienciais” têm destaque na formação docente e onde o perfil profissional do professor se pauta nas proposições de autores como Tardif (2002) e Gauthier (1998), ao mesmo tempo em que se critica o caráter profissionalizante da formação contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ainda neste sentido, destacamos que a valorização da autora quanto aos “problemas encontrados no cotidiano” - característica da epistemologia da prática - não se coaduna, a nosso ver, com a proposição de *práxis* pedagógica da qual, em vários momentos, Melo (2007) afirma ser partidária, evidenciando, além dos fatores já apontados, a ambiguidade de seu trabalho que, nos parece, não é percebida pela autora.

A exemplo do que aponta em sua pesquisa quanto às preocupações dos professores formadores entrevistados, a autora parece também não conseguir materializar, em seu estudo, a mudança necessária para alcançar “uma sociedade melhor”, haja vista que, apesar de parecer adotar, em quase todos os momentos, uma determinada concepção de educação e sociedade, não se apercebe da impossibilidade desta coexistir com proposições limitadas e parciais de leitura da realidade.

Assim, de um modo geral, os trabalhos de Pereira (2005), Campos (2006), Cesário (2008) e Melo (2007) demonstram, através desta incoerência epistemológica, a falta de domínio teórico-metodológico destes autores que pode ser explicada pela própria dificuldade epistemológica em capturar o marxismo, de compreender a *práxis*.

Podemos dizer o mesmo das Teses de Andrade (2006) e Peres (2007) que, ao elegeram a prática reflexiva como modelo de formação, parecem não se aperceberem do caráter utilitarista desta proposta que, assim como o construtivismo, faz parte do universo pedagógico do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003, p 610), ideário em que

A lógica e a historicidade dos processos educacionais são esvaziadas e retiradas de seus contextos sócio-históricos. A educação ou é algo dado, natural, ou é algo transcendental, idealizado.

A educação como prática social, com conteúdos e sujeitos históricos, fruto de relações sociais, com suas determinações éticas, políticas, econômicas e filosóficas é reduzida ao sujeito cognoscente do construtivismo. A formação de professores passa a ser pautada em determinado tipo de ativismo: o professor reflexivo, pesquisador, mediador, crítico; que ao ir à realidade empírica — na prática — não se afasta dela, fica colado, imerso nas singularidades dos sujeitos-alunos e dos objetos-“criados” pelos mesmos; procurando, pela mediação construtivista, acordos intersubjetivos, significados ditos compartilhados ou entendidos como sendo compartilhados. (MORADILLO, 2010 p. 123)

Além disso, o uso do termo “reflexão” também foi um forte indicativo da epistemologia adotada pelos autores, conforme indica Moraes (2003)

Edelstein (2000, p. 2) lembra, a esse respeito, que o problema crucial do conceito “reflexivo” não é o fato óbvio, ademais, de que os professores/as, como quaisquer seres humanos, refletem acerca de suas práticas. A questão está em “explicitar o conteúdo e os modos em que essa reflexão se realiza e indicar, definitivamente, o tipo de racionalidade que orienta a prática e os processos de mudança procurados a partir dessa própria racionalidade”. Dito de outro modo, relações que efetivamente sejam submetidas à reflexão revelam a articulação recíproca entre teoria e prática, a configuração do espaço efetivo da *práxis* e, portanto, do conhecimento e do agir humano. (MORAES, 2003, p. 47)

Destacamos que todos, sem exceção, empreendem legítimos esforços para tentar estabelecer a indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores, compreendendo a importância da prática nos cursos de formação, prática esta historicamente negligenciada em virtude da hegemonia da racionalidade técnica durante muito tempo.

Reconhecemos também a dificuldade em articular teoria e prática sem que se corrobore com a crítica à teoria e sem cair em seu oposto, ou seja, na defesa da racionalidade prática, igualmente fragmentada.

Parece-nos que cabe resgatar nos cursos de formação de professores – e nos formadores de professores – o papel do professor e do ensino, colocados

em segundo plano pela ideologia neoliberal que sustenta as propostas neopragmáticas de formação profissional.

Neste sentido, concordamos com Moradillo (2010)

O professor desempenha um papel ativo nesse processo - o ato positivo de ensinar. Por ser o mais experiente, por deter o conhecimento acumulado e sistematizado naquele momento, por ter a prévia-ideação do processo — as finalidades postas na ação educativa, aonde se quer chegar, os objetivos —, por dominar a lógica e a historicidade daqueles conhecimentos, esse professor pode ser capaz de propiciar ao aluno, por intermédio da ação do mesmo em direção ao objeto de estudo, os nexos e significados do real para que aquele objeto do conhecimento tenha sentido, se faça signo.

Cabe ao ensino, na sua intencionalidade, expor o aluno ao novo conhecimento que ele não detém e que por si só não tem como produzir, a não ser que fizesse todo o percurso trilhado pela humanidade. Cabe à escola disponibilizar esse saber acumulado pela história social dos homens. Cabe à escola selecionar, sistematizar e propiciar ações pedagógicas para que o aluno se aproprie dos conhecimentos de domínio público e de relevância social em determinado contexto sócio-histórico. (MORADILLO, 2010 p. 134- 135)

Em síntese, o discurso dos quatro autores demonstra que os mesmos também não se apropriaram das proposições dos autores que defendem, numa tentativa de, nos parece, “misturar” o que “de melhor” existe no Materialismo Histórico e no Neopragmatismo, como se essa associação fosse possível.

Enfim, neste capítulo pudemos verificar, através das análises de cada trabalho, que há, sem dúvida, a intenção de trabalhar com a *práxis* em muitos autores, mas efetivamente ela só se encontra presente em dois dos oito trabalhos investigados. Nos demais, apesar de afirmarem a importância da crítica e realizarem uma leitura ampla do cenário neoliberal, os autores caem na “armadilha” da prática reflexiva como alternativa viável para a necessária articulação entre teoria e prática na formação de professores. Além disso, em metade das Teses analisadas, há uma incoerência epistemológica não percebida.

Assim, podemos concluir que, na empiria, a epistemologia da prática / prática reflexiva é uma tendência predominante na produção acadêmica atual

sobre formação de professores nas Licenciaturas, ainda que apareça de modo contraditório.

Do nosso ponto de vista, este é um forte indicativo do poder que o Neopragmatismo vem exercendo na área da Educação, através de um movimento generalizado de defesa da prática, numa promessa enganosa de mudar os processos formativos quando, na verdade, a análise do fenômeno educativo não ultrapassa a superficialidade.

Neste sentido, concordamos com Gonçalves (2009)

O pragmatismo, fonte do lema “aprender a aprender”, em sua versão contemporânea, corrobora uma perspectiva neoliberal de educação e, ao mesmo tempo em que esvazia o conceito de verdade, deixa esvaziada a luta política pela inclusão real de populações inteiras que estão à margem de uma existência digna. Descrê do próprio conceito de dignidade, por ser ele também um jogo de linguagem, apesar de propor a solidariedade do ironista para que a crueldade diminua. Trata-se de uma solidariedade paliativa, pois não atinge a raiz das injustiças e das desigualdades, que residem em um sistema político excludente. (GONÇALVES, 2009 p. 263)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve por objeto a análise da produção acadêmica, mais especificamente as Teses de Doutorado do período de 2005 a 2010, relativas à formação docente nas Licenciaturas. Nosso objetivo foi pesquisar qual a tendência teórico-metodológica hegemonicamente presente nesta produção quanto à relação entre teoria e prática nesta formação, buscando identificar a existência de proposições que sinalizassem uma formação sólida cientificamente, baseada na relação dialética entre teoria e prática – *práxis*.

No decorrer de nossa pesquisa, fomos construindo a hipótese de que a tendência hegemônica é a da epistemologia da prática / prática reflexiva, haja vista o momento histórico pós Resolução CNE/CP 01/02 de 18 de fevereiro de 2002 e o enfoque neopragmático da mesma, bem como a evolução do pensamento pós-moderno na área de Educação.

A fim de alcançar nosso objetivo, foi necessário buscar, dentre a produção acadêmica citada, os trabalhos que discutiam, em alguma medida, a relação entre teoria e prática na formação docente.

Antes de partirmos para a leitura e análise das oito Teses selecionadas - de acordo com indicado no capítulo de Metodologia - com vistas ao Método Dialético, realizamos um mergulho teórico acerca da categoria *práxis* à luz do Materialismo Histórico a fim de fundamentar nossa escolha epistemológica, concebida como concernente à um olhar ontológico.

Da mesma forma, buscamos nos apropriar da categoria saberes docentes a partir da ótica da “nova” epistemologia da prática, haja vista a predominância deste conceito nos trabalhos que tratam da relação entre teoria e prática na formação docente.

Tal aprofundamento teórico foi importante para referenciar nosso entendimento histórico da formação de professores nas Licenciaturas, explicitado no Capítulo 2 desta dissertação.

Desta forma, ancorados nestes referenciais, partimos para a leitura integral das oito Teses investigadas, a fim de responder à nossa pergunta de pesquisa: *“Qual a tendência teórico-metodológica hegemonicamente presente na produção acadêmica atual quanto à relação entre teoria e prática na formação docente?”*

O trajeto percorrido em cada um dos trabalhos foi, gradativamente, iluminado pelo Método, na medida em que este possibilitou a verificação de nossa hipótese para além do que podíamos ver empiricamente.

Assim, nos deparamos com a legítima busca de todos os autores em superar a histórica racionalidade técnica dos processos formativos, seus grandes esforços em tentar aproximar a Universidade da realidade escolar, assim como em relacionar os conhecimentos específicos dos pedagógicos na tentativa de atingir a necessária indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores, questão compartilhada por todos os autores pesquisados.

Nesse caminho também nos deparamos, ora com a clareza epistemológica de alguns trabalhos, ora com a “sedução” do Neopragmatismo, presente na maioria das Teses, sedução que pode inebriar e ofuscar os olhares dos intelectuais mais engajados.

Dentre as constatações mais relevantes, destacamos a aparente defesa das pedagogias neopragmáticas na maioria das Teses, representada pela epistemologia da prática, professor reflexivo, pedagogia das competências, priorização dos saberes experienciais, conceitos contemplados pelo que convencionamos categorizar aqui como prática reflexiva.

Concomitantemente, verificamos a inexistência da *práxis* em seis das oito Teses investigadas. Uma vez que a *práxis* é um caminho para a apreensão da totalidade, da crítica consciente, a crítica que se pôs na maioria das Teses pesquisadas foi acrítica fenomênica.

Há, assim, o aparente predomínio da prática reflexiva, comprometido pela ausência da devida apropriação de suas proposições e evidenciado pela

ressignificação de conceitos⁵⁹ e pela incoerência epistemológica presente na maioria das oito teses analisadas.

A crítica à ciência moderna, a suposta positividade da racionalidade prática como substitutiva da racionalidade técnica – como se ambas não representassem, em essência, a mesma fragmentação do conhecimento – assim como a valorização das “resoluções para os problemas do cotidiano” parecem não ser percebidas, naqueles seis trabalhos, apenas como uma nova forma de alheamento dos trabalhadores – inclusive os da Educação - que passam a ter acesso a mais conhecimento, porém, um conhecimento raso, restrito às suas necessidades utilitárias, práticas, baseado numa “reflexão sobre a ação” isenta de uma leitura ampla dos determinantes da realidade social e escolar, como quer a prática reflexiva, de cunho claramente neoliberal.

Sob esta perspectiva, a reflexão proclamada como um momento imprescindível da atividade docente, não ultrapassa a avaliação individual sobre o trabalho realizado e não capta todas as determinantes de seu resultado. Trata-se de um “pensar a respeito” comum a qualquer atividade humana que, além de não atingir a totalidade da realidade onde este ensino se dá pode, a nosso ver, esbarrar no senso comum, pois não há base científica para tal avaliação. Assim, a “análise crítica” proposta, por não ancorar-se no método dialético - nem, muito menos, em teoria analítica, científica, apenas reflexão factual - não possibilita realizar todas as abstrações necessárias nesse “refletir” e limita-se, assim, à realidade aparente, ou seja, parte-se da realidade alienada e retorna-se a ela.

Lembramos que em contrapartida, no Método Dialético, conforme indica Moraes (2003)

⁵⁹Segundo Moraes (2003) “termos e conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica corrente”, constituindo um “pragmático vocabulário” que, descolado das esferas política e econômica e “de qualquer reordenação sistemática das forças sociais e suas metas estratégicas” pervertem o sentido de categorias construídas historicamente, resultando uma “utopia voluntarista, um certo encanto niilista ou, então, uma visão acomodada e conformada ao sistema vigente” (MORAES, 2003, p. 158-164)

O exercício da reflexão alcança outro patamar: sujeitos separam-se da imediatez, percorrem o processo de abstrações sucessivas que se distanciam do real e a ele retornam, efetivando um mergulho em sua dinâmica concreta. (MORAES, 2003 p. 47)

Da mesma forma, a relação entre teoria e prática traduzida como *práxis*, à exceção de Moradillo (2010) e Santos Júnior (2005), se distingue sobremaneira da *práxis* enquanto categoria do materialismo histórico que implica em capturar da realidade objetiva, concreta, todos os seus determinantes, analisá-la pela consciência (abstrações) para se chegar ao concreto pensado, preenche de escolhas para o alcance de um fim, no sentido de alterar a realidade encontrada. Guardadas as semelhanças de processo – partir da realidade para voltar a ela - a prática reflexiva defendida pelos seis autores não alcança essa indissociabilidade teórico-prática, uma vez que parte da realidade aparente, cotidiana, alienada, refletindo sobre ela em busca de mudanças, inevitavelmente, também superficiais.

Neste sentido, a mesma ressignificação pode ser encontrada em relação ao cotidiano e às práticas sociais, reinterpretadas pelos autores em que se referenciam estes seis trabalhos, como categorias estanques, que se bastam em si mesmas.

De acordo com o Materialismo Histórico, sendo contraditório, o cotidiano precisa de uma teoria que sustente a análise de sua contradição, ou seja, a análise da realidade contempla a consideração da sua complexidade e deve ir além da mera descrição das rotinas das práticas sociais, em geral, e das relações interpessoais, em particular, como nos indica Heller (1994) e requer o movimento que vai do concreto ao concreto pensado, de acordo com o método dialético.

Assim, podemos concluir que a resposta à nossa pergunta de pesquisa assim se delineou: a tendência teórico-metodológica hegemonicamente presente na produção acadêmica atual sobre formação de professores é, *aparentemente*, a da prática reflexiva. Mas, *em essência*, nos parece que em seis dos oito trabalhos pesquisados, os autores não se apropriaram de

nenhuma epistemologia em sua totalidade, talvez justamente porque, sob esta perspectiva, a questão do conhecimento é irrelevante quando não, descartável.

Neste aspecto, acreditamos que a carência de domínio teórico-metodológico foi o mais significativo “achado” desta pesquisa, indicativo do movimento denominado por Moraes (2003) como “recuo da teoria” que vem assolando a área da Educação.

Tal constatação nos leva a acreditar que há um grave comprometimento no processo de formação de professores - e dos formadores de professores, haja vista as análises das Teses aqui pesquisadas - fortalecido pela falta de consciência dos mesmos a esse respeito. Podemos inferir que a ênfase nas “práticas” em detrimento da teoria, incorre, conseqüentemente, no “praticismo” de seus defensores ou, como já denunciavam Moraes e Torriglia (2000, p. 53), esta “[...] construção empiricista da experiência induz ao relativismo e à passividade e à aceitação de todo o *status quo*”.

Neste sentido, bem assevera Moraes (2003)

Toda teoria (...) tem conseqüências tanto negativas como positivas. Em seu lado positivo, a teoria pode oferecer-nos as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política realista (...). Ela pode nos fazer compreender que o pseudo-realismo que conforma o “pensamento único” não apenas é construído ideologicamente (...), mas representa interesses socioeconômicos e políticos precisos, encobertos sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo consumista. Por outro lado, (...) a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, ininteligíveis e absurdos, trazendo como conseqüência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo. (MORAES, 2003, p. 163-164)

As teorias pós-críticas “enredadas ao domínio da prática” defendidas em seis dos oito trabalhos aqui investigados, caminham nesta esteira da “despolitização do campo educacional” que vem trazendo o congelamento da análise da Educação em suas inúmeras contradições, bem como esse ceticismo generalizado apontado por Moraes (2003), além do espontaneísmo e do praticismo (DENTZ, 2011, p. 368).

Desta forma, arriscamos afirmar que, ao investigar a referência epistemológica em cada autor pesquisado, foi possível realizar um breve “mergulho” nos fundamentos de cada trabalho, indicando que, tanto nos dois mais referenciados no Neopragmatismo quanto nos quatro em que predomina a incoerência epistemológica há um comprometimento comum, identificado a partir da “crítica ontológica” (DENTZ, 2011) que ensaiamos realizar e que pretendemos aprofundar em pesquisas futuras.

Dito de outro modo, entendemos que não há possibilidade de uma proposição crítica que tenha como embasamento um aporte epistemológico que não confira concretude ao fenômeno estudado, ou seja, uma análise epistemológica deve estar ancorada na compreensão ontológica, que depende da historicidade, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e cientificamente estruturados, da totalidade das relações sociais

Esta questão não é nova. Com muito mais propriedade discutiu-a Moraes durante praticamente toda sua trajetória como professora e pesquisadora: “a discussão teórica gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais” (TORRIGLIA e DUARTE, 2009, p. 355)

Desse modo, salientando o reconhecimento de nossos próprios limites, nossa premente necessidade de aprofundamento e melhor apropriação do Materialismo Histórico com vistas a também efetivar, em nosso exercício docente, a *práxis* pretendida e compreendida aqui como indissociabilidade entre teoria e prática com vistas à transformação da realidade, entendemos que a contribuição desta pesquisa caminha no sentido de somar esforços à crítica ontológica quanto ao “fim da teoria” celebrado pelas pedagogias neopragmáticas.

Apesar do rigor na seleção das Teses para esta investigação, enfatizamos a necessidade de mais pesquisas e a provisoriedade deste trabalho que, acreditamos, pode servir como impulsor de outras investigações voltadas a responder, neste cenário, como a formação de professores nas

Licenciaturas tem sido pensada e que formação realmente se pretende proporcionar, para quem e em função de quê.

Por fim, reiteramos nosso posicionamento teórico-metodológico concordando com Boito Júnior⁶⁰

[...] é sempre tempo de lembrar que o marxismo continua sendo o instrumento teórico decisivo e insubstituível para análise e transformação da realidade social contemporânea. Dispõe dos recursos analíticos e autocríticos que o capacitam a enfrentar os novos desafios teóricos e políticos do nosso tempo [...] Propugnar a plena validade teórica do marxismo nunca será um ato gratuito e sem consequências. Significa reafirmar, neste fim de século XX, a possibilidade histórica da revolução, do fim da exploração e da emancipação dos trabalhadores. (BOITO JÚNIOR extraído de SANTOS JÚNIOR, 2005, p 70)

⁶⁰ BOITO JÚNIOR et alii. Manifesto. In: **Crítica Marxista**, vol1,nº 1, São Paulo, Brasiliense, 1994, VII-VIII

REFERÊNCIAS

ALTET, M. PAQUAY, L. PERRENOUD, P. (org.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRADE, E.P. **Um Trem rumo às estrelas: a oficina de formação docente para o ensino de História – o curso de História da FAFIC**. Tese de Doutorado. Niterói (RJ), 2006. disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/andradet2006.pdf

ASSUMPÇÃO, M.C.M.A. **O Método em Marx: relação com a categoria práxis**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. UFSC. Florianópolis – SC. abril/2011. disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_01/e01c_t002.pdf acesso em 28/12/11.

BAPTISTA, M.G.A. Práxis e Educação em Gramsci. In **Filosofia e Educação (Online) – Revista Digital do Paideia** Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010 – disponível em: www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/953/900 acesso em 20/03/2012

BOTTOMORE, T. (Ed.) **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL, CASA CIVIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm acesso em 30/05/2012.

BRASIL, MEC, **Resolução CNE/CP 01/02, de 18 de fevereiro de 2002**, disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf acesso em 22/12/11.

BRASIL, MEC, **Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999**, disponível em: www.jusbrasil.com.br/legislacao/110851/decreto-3276-99 acesso em: 22/12/11.

BRASIL, MEC **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000** disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/101953/decreto-3554-00> acesso em: 22/12/11.

BRASIL, MEC. **Parecer CNE/CES 133/2001** disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13243:parecer-ces-2001&catid=323:orgaos-vinculados acesso em: 04/04/2012

BRASIL, MEC. **Parecer CNE/CP 28/2001** disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> acesso em: 07/06/2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX**. 3ª. Ed. LTC, 1994.

CAMPOS, M.Z. **A prática nos cursos de Licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2006. disponível em http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4231

CARVALHO, A. M. P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 12, n. 54, abr./ jun. 1992

CARVALHO, E. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Revista Outubro – Instituto de Estudos Socialistas**. Nro. 15, 2007. disponível em: <http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2008/07/totalidade-como-categoria-central-da.html> acesso em: 10/06/2012

CAVAZOTTI, M.A. **Educação e Conhecimento Científico – Inflexões Pós-Modernas**. Campinas (SP): Autores Associados, 2010 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 101).

CESÁRIO, M. **Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores**. Tese de Doutorado UFSCar. São Carlos/SP, 2008 disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp113854.pdf>

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido culto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Livia (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75 – 123

DELORS, J. **Os quatro pilares da Educação**. Disponível em <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm> acesso em 26/12/11.

DENTZ, V.V. Elementos para uma crítica ontológica ao relativismo epistemológico nas “teorias” pós-críticas em educação. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME FURB 357 ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 356-372, mai./ago. 2011.

DINIZ-PEREIRA, F.E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva na educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.92. nº 230, janeiro-abril/2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana**. 2ª. edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 06/02/2013.

DUARTE, N. A Pesquisa e a Formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006 – disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> – acesso em: 12/09/2012.

DUARTE, N. **A filosofia da práxis em Gramsci e Vigostki**. VI Jornada do Núcleo de Ensino, UNESP Marília, 14/08/2007 disponível em http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Docs%20CGE/filosofia_da_praxis.pdf acesso em 23/06/2012

DUARTE, N. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. 2ª. Ed. Campinas /SP, Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

DUARTE, N. MARTINS, L.M. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2010.

EAGLETON, T. De onde vêm os pós-modernistas? In WOOD, E.M. FOSTER, J.B. **Em defesa da História – Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1999.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In **Obras Escolhidas**, vol.3 1ª edição. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2005. p. 269-280

EVANGELISTA, O. A formação Universitária do Professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930 In MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil – 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2000.

FREITAS, H.C.L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, 2002, nro 68, p. 17-44. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf> acesso em 06/10/2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª.edição. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I. (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4ª. edição. São Paulo. Cortez, 1997.

GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GONÇALVES, E. A. N. **Educação e Neopragmatismo: A questão da verdade em Rorty e suas repercussões no campo da Educação**. UFRJ, 2009. Tese de Doutorado.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. Ed. Boitempo, 1999.

GRASMCI, A. Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. In **Cadernos do Cárcere, Volume 2**, tradução de Coutinho, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

HARVEY, D **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 10ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4ª. Edição. Barcelona. Península, 1994.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, Papirus, 1997.

KONDER, L. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense. São Paulo, 2006

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução Tonet, I. *Per l'ontologia del l'esseresociale*. Roma: Touniti, 1981. v.2, livro1.

MACHADO, L.R.de S. Politecnia, Escola Unitária e Trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991

MANACORDA, M.A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1991.

MANDEL, E. **A Crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo: Ed. Ensaios, 1990.

MARX, K. **O capital – Crítica da Economia Política**. Volume VI. Livro Terceiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MARX, K. **O Capital - Crítica da Economia Política**. Volume I. Livro Primeiro. São Paulo: Ed. Abril S/A Cultural, 2ª. Edição, 1985.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. In: Os pensadores, v. II. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 1-82.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Boitempo Editorial. São Paulo, 2004.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Boitempo Editorial. São Paulo, 2007.

MELO, G.F. **Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. Tese de Doutorado UFG. Goiânia, 2007 disponível em http://www.fe.ufg.br/uploads/6/original_Tese%20Geovana%20Ferreira.pdf

MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

MORADILLO, E.F. **A dimensão prática na Licenciatura em Química da UFBA: Possibilidades para além da formação empírico-analítica**. Tese de Doutorado UFBA. Salvador/Bahia, 2010 disponível em https://twiki.ufba.br/twiki/pub/PPGEFHC/DissertacoesPpgefhc/Tese_EDILSON_FORTUNA_DE_MORADILLO.pdf

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Intelectuais, conhecimento e espaço público**; anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, ANPED, 2001. CD-ROM.

MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ - Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24 p. 45 – 59, 1996.

_____ - Indagações sobre o Conhecimento no Campo da Educação, in ALMEIDA, M. L. P & MENDES, V.H. **Educação e Racionalidade: questões de ontologia e método em Educação**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 21-54.

MORAES, M. C. M. TORRIGLIA, P.L. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NETTO, J.P. BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

NORONHA, O. M. **Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora**. Quaestio, Sorocaba / SP. v.12, p 5-24 – jul 2010

NOVACK, G. **Pragmatism versus marxism: an appraisal of John Dewey's philosophy**. 2ª ed. New York: Pathfinder, 1978.

NÓVOA, A. – Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n 4. 1991, p. 109-139.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Portugal. Porto Editora, 1995.

NUNES, C.M.F. Saberes Docentes e Formação de Professores – Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

NUNES, N. F. M. ANDRADE, E. P. de. A estrutura curricular do Curso de História (O núcleo profissional). In: **Revista História & Ensino**, ano 1, nº 2. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005. p. 83-102.

OIT/CINTERFOR. **Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas**. Montevideo: Cinterfor, 1997.

PEREIRA, P.S. **A concepção de prática na visão de Licenciandos de Matemática**. Tese de Doutorado UNESP Rio Claro. Rio Claro/SP, 2005 disponível em http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137031P7/2005/per_eira_ps_dr_rcla.pdf

PERES, A.F. **Saberes e Identidade Profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado UEL. Londrina/PR, 2007 disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000123256>

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoir set competences dans un métier complexe**. Paris: ESF Editeur, 1996.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação**. Porto Alegre. Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2002. 200 p.

PINHO, M.T.B. **Ideologia, Educação e Emancipação Humana em Marx, Lukács e Mészáros**. XII Conferência Anual do IACR – International Association for Critical Realism - 2009. Universidade Federal Fluminense. disponível em: <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/51T.pdf> acesso em: 30/05/20212.

RODRIGUES, M. F. **Da Racionalidade Técnica à “Nova” Epistemologia da Prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas Políticas Oficiais atuais**. Tese de Doutorado. UFPR, 2005.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores em Educação Física: A mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. Tese de Doutorado UFBA. Salvador, 2005 disponível em <http://www.lepel.ufba.br/TESES/A%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORES%20DE%20E%20F%20-%20A%20MEDIA%C7%C3O%20DOS%20PAR%C2%20METROS%20TE%20R%20C%20O%20METODOL%20GICOS%20-%20CLAUDIO%20LIRA.pdf>

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40ª. Ed. Autores Associados. Campinas, 2008.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática: Problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico**. 2ª Edição revisada. Campinas(SP): Autores Associados, 1998 (Coleção Educação Contemporânea)

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado. **Perspectiva**. Florianópolis (SC). Agosto-Dezembro/1983 p 31-45

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. Edição, Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, E.O. O eufemismo da profissionalização. In MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O. EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, C.R.; SILVA, L.F.; MARTINS, S.T.F. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento**, s/d. vl1, nro 1, p7-18

SILVA, D.R. **Intelectuais, cultura e Escola Única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. São Paulo / PUC, 2010 – Dissertação de Mestrado disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DEISE_ROSALIO_SILVA.pdf

SILVA, M.R. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo. Cortez, 2008.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo. Editora Centauro, 2005.

SOUZA JUNIOR, J. **Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação**. GT-09 ANPED, 2008 – disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalho/GT09-4739--Int.pdf acesso em: 27/04/2012

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista da Educação**. Vol II. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

TANURI, L.M. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. Maio a agosto/2000.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1999 (mimeo).

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos professores e Conhecimentos Universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Quebec, CRIFPE, 1999. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, Janeiro a Abril /2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 328 p.

TARDIF (b), M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 56-111.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, 1995.

TONET, I. **Educação e Formação Humana**. s/d. disponível em www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf acesso em 08/05/2012.

TORRES, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-19

TORRIGLIA, P.L, DUARTE, N. A ciência e produção de conhecimento na pesquisa educacional: contribuições de Maria Célia Marcondes de Moraes. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 347-374, jul./dez. 2009

TOZONI-REIS, M.F.C. **um estudo sobre a práxis: contribuições para a pesquisa-ação participativa em educação ambiental**. UNESP/ 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6032--Int.pdf> acesso em 03/04/2013.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jontien, Tailândia, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> acesso em 04/06/2012.

VÁZQUEZ , A.S. **Filosofia da Práxis.** CLACSO. Expressão Popular, 2007.

VÁZQUEZ , A.S. **Filosofia da Práxis.** 2ª. Edição. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

VÁZQUEZ , A.S 1986, In DUARTE, N. **A Filosofia da Práxis em Gramsci e Vigotski.** VI Jornada do Núcleo de Ensino, UNESP, campus de Marília. 14/08/2007. Disponível em http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Docs%20CGE/filosofia_da_praxis.pdf - acesso em 13/09/2012.

VIEIRA, C.E. Cultura e Formação Humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 1999

VIGOTSKI, L.S. **Transformação Socialista do Homem.** Marxists Internet Archive. 2004. <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> acesso em 10/11/11.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. In: SIRGADO, Angel Pino (Org.). **Revista Educação e Sociedade:** revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas (SP): Ed. CEDES, n.71, p. 23-44, 2000. Versão inglesa de A. A. Puzyrei do original russo.

WOOD, E.M. FOSTER, J.B. **Em defesa da História – Marxismo e Pós-Modernismo.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1999.

WOOD. E. O que é a agenda pós-moderna? In WOOD, E.M. FOSTER, J.B. **Em defesa da História – Marxismo e Pós-Modernismo.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1999.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – QUADROS-RESUMO DAS TESES ANALISADAS

Quadro I	– Tese 1 – ANDRADE (2006).....	149
Quadro II	– Tese 2 – PEREIRA (2005)	152
Quadro III	– Tese 3 – MORADILLO (2010)	154
Quadro IV	– Tese 4 – SANTOS JÚNIOR (2005)	157
Quadro V	– Tese 5 – CAMPOS (2006)	160
Quadro VI	– Tese 6 – PERES (2007)	164
Quadro VII	– Tese 7 – CESÁRIO (2008)	167
Quadro VIII	– Tese 8 – MELO (2007)	171

Quadro I – Tese 1 – ANDRADE (2006)

Autor Título Ano / Local	EVERARDO PAIVA DE ANDRADE Um trem rumo às estrelas: a oficina de formação docente para o ensino de História – o curso de História da FAFIC 2006 / Niterói (RJ) – Universidade Federal Fluminense- Centro de Estudos Sociais Aplicados – Faculdade de Educação
Orientador /Programa	Profa. Dra. Sandra Lúcia Escovedo Selles Programa de Pós Graduação em Educação- Universidade Federal Fluminense http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/andradet2006.pdf
Resumo Base CAPES	O foco principal deste trabalho dirige-se para a formação do professor de História, a partir da referência concreta a uma licenciatura particular – o Curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos – em um tempo preciso – a turbulência institucional e curricular que marca o período compreendido entre 1998 e 2005. O panorama da análise, no entanto, recua até dois ângulos de observação distintos e complementares: por um lado, discute significados de formar , sobretudo aqueles localizados na interface entre licenciatura e bacharelado, em perspectiva tanto sincrônica quanto diacrônica, mas também sem elidir a especificidade representada pela disciplina escolar História, nesse contexto; por outro lado, analisa saberes e práticas envolvidas num modo concreto de formar , num lócus particular cujos sujeitos formadores reinventam dispositivos, atribuindo-lhes significados próprios. Do ponto de vista teórico-metodológico, o trabalho situa-se no interior de uma concepção fenomenológica de pesquisa, referência fundamental para uma perspectiva investigativa situada e não normativa segundo a qual o conhecimento é sempre contextualizado, isto é, indissociável sempre da experiência vivida pelo sujeito. O problema fundamental tratado pela pesquisa consiste na apreciação do impacto produzido pelo aporte de determinados conceitos (saber escolar, saberes docentes) ainda insuficientemente incorporados ao debate e às experiências formativas, sobretudo de professores de História. Nesse sentido, procura conceber a formação como um espaço – a Oficina – articulado em torno de três eixos – sujeitos, saberes e práticas – e seu currículo triangularmente estruturado em vértices ou fontes da formação – os conhecimentos universitários, a cultura da escola e os saberes experienciais docentes. Além da própria literatura sobre a formação, tomada como fonte na medida em que produz sentidos e faz circular significados, sobretudo nos ambientes acadêmicos, a pesquisa utilizou-se de fontes documentais produzidas pela instituição e pela licenciatura considerada, além de produzir outras, entrevistando formadores e observando espaços formativos. Finalmente, a tese pretendeu oferecer uma contribuição ao esforço de reafirmação dos valores de diversidade e de diferenciação nos debates e nas experiências concretas, opondo-se às expectativas de uniformidade e de imposição de um modelo único para a formação de professores.
Objetivo(s)	Discussão dos significados de formar – entre a licenciatura e o bacharelado; Análise dos saberes e práticas da licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos no período de 1998 – 2005.
Hipótese / problema	Apreciação do impacto produzido pelo aporte dos conceitos saber escolar, saberes docentes , insuficientemente incorporados ao debate e às experiências formativas, sobretudo de professores de História . Formação como um espaço – a <i>Oficina</i> – articulado em torno de três eixos – sujeitos, saberes e práticas – e seu currículo triangularmente estruturado em vértices

	ou fontes da formação – os conhecimentos universitários, a cultura da escola e os saberes experienciais docentes.
Referencial teórico (principais autores)	ALTET, M. PAQUAY, L. PERRENOUD, P. (org.) A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003. NUNES, N. F. M. ANDRADE, E. P. de. A estrutura curricular do Curso de História (O núcleo profissional). In: Revista História & Ensino, ano 1, nº 2. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005. p. 83-102. PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2002. 200 p. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. 328 p. TARDIF (b), Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 56-111.
Categorias empíricas identificadas	<i>Cultura Escolar, Saberes docentes /profissionais; Professor-pesquisador; Saber escolar; Conhecimentos específicos; Conhecimentos pedagógicos; Saber ensinar; Conhecimento acadêmico; Conhecimento escolar; Profissionalização / profissionalidade; Saberes experienciais; Racionalidade técnica; Racionalidade prática; Prática social; Transposição didática; Reflexão; Práxis(?); Realidade / Cotidiano Escolar.</i>
Materiais e Métodos	Pesquisa empírica / entrevista junto aos professores (formadores) do curso, visando identificar suas concepções de formação, currículo, saberes e práticas; observação dos espaços formativos.
Conclusões	Novo paradigma de formação docente a partir do estabelecimento da <i>Oficina de Formação Docente para o Ensino de História da FAFIC</i> , que contempla três vértices de formação: 1. importância dos conhecimentos acadêmico-científico-culturais como um dos vértices fundamentais em relação aos quais se estrutura o currículo da formação (sólida base teórica, porém, insuficiente isoladamente); 2. centralidade à dimensão escolar ou, como sugere a literatura, aos saberes ou à cultura escolar, na estruturação do currículo da formação; 3. os saberes experienciais docentes , saberes originários da prática profissional e dela inseparáveis (constituindo, por isso mesmo, “a cultura docente em ação” e verdadeiro “núcleo vital do saber docente”
RESUMO / DESTAQUES DA ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> - das entrevistas junto aos formadores, o autor conclui “o que se poderia chamar de formação de conhecimento, de baixa articulação teoria-prática” caracterizada pela priorização do conhecimento científico em detrimento da prática, dos saberes e experiências destes formadores, ou seja, “tal modelo, em última análise, privilegia o conhecimento e seu lugar, em detrimento do lugar da prática, que se considera desprovido de saberes próprios” (ANDRADE, 2006, p 177). Valoriza, assim, os saberes experienciais; - o autor argumenta pela necessidade de superação do modelo de racionalidade técnica e da racionalidade prática, além de discordar do modelo do intelectual crítico (p 49). Todavia, se contradiz ao trazer para o centro das suas preocupações, os saberes experienciais docentes como imprescindíveis para uma formulação alternativa de formação docente, ancorado nos referenciais de Tardif (2002); - discute prática sob a dimensão filosófica, profissional e curricular, sintetizando Prática Pedagógica “i) como <i>práxis</i>, isto é, parte de uma unidade indissolúvel com a teoria e, portanto, princípio essencial da docência, numa dimensão filosófica; ii) como ação, propriamente dita, no exercício cotidiano do ofício, numa dimensão profissional e, finalmente; iii) como saber que constitui um repertório de saberes que tornam menos incerto e mais possível o indeclinável compromisso com a docência” (ANDRADE, 2006, p 184) - O autor se refere à <i>práxis</i> como indissociabilidade entre teoria e prática, mas não concebe a crítica à realidade social e a ação para transformá-la como parte desta <i>práxis</i>. Esta compreensão vai perpassar toda a sua Tese, imprimindo um caráter apenas utilitarista à <i>práxis</i>, a nosso ver, fruto da análise parcial do fenômeno educativo que o autor realiza, uma vez que tem como

	<p>base epistemológica o “empirismo”, ou seja, a produção de “saberes” limitados à expressão imediata da prática, que articulada com a teoria lhe estabelece o que compreende como “<i>práxis</i>”. Ainda que se refira como indissociabilidade, não a compreende efetivamente desse modo.</p> <ul style="list-style-type: none">- Apesar da coerência em sua crítica em relação à presença das “competências” e da secundarização da dimensão intelectual e política na legislação, Andrade (2006) defende uma <i>Oficina de Formação</i> que tem as competências e habilidades explicitadas em seus objetivos e onde a dimensão política não encontra espaço;- Andrade (2006) se esforça em afirmar a escola como espaço de produção e não apenas de aplicação de saberes, todavia suas proposições correm o risco do “praticismo”, pois não se ancoram numa reflexão crítica acerca das relações sociais que abarcam o fenômeno educativo (Como afirmar a importância incontestável dos conhecimentos científico-culturais, de aprender com o saber e com a cultura escolar ao mesmo tempo em que não se considera o teórico como científico – algo característico do “recuo da teoria”, conforme indica Moraes (2003) - valorizando-se as experiências cotidianas, os saberes profissionais que, conforme Tardif (2002) “não se confundem com os conhecimentos universitários”?)- Andrade (2006) não conjuga a <i>práxis</i> como princípio fundante da educação.
--	---

Quadro II – Tese 2 – PEREIRA (2005)

Autor Título Ano / Local	PATRICIA SÂNDALO PEREIRA A concepção de prática na visão de licenciandos de Matemática 2005 / Rio Claro – UNESP Inst Geociências e Ciências Exatas Campus Rio Claro
Orientador /Programa	Prof. Dr. Geraldo Peres Programa de Pós Graduação em Matemática /Área de concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos Científicos http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137031P7/2005/pereira_ps_dr_rcla.pdf
Resumo Base CAPES	O objeto desta pesquisa é a formação inicial de professores de matemática. Trata-se de um estudo de caso em que buscamos a concepção de prática na visão dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP, Campus de Rio Claro. Esta pesquisa tem como objetivos: identificar se há tais práticas; buscar as contribuições dessas possíveis práticas e verificar se as práticas encontradas estão permitindo uma aproximação da realidade escolar, na qual o aluno atuará. O referencial teórico foi baseado na relação teoria-prática do ponto de vista do pensamento filosófico e do ponto de vista da formação do educador. Utilizamos questionários, entrevistas semi-estruturadas e a análise de documentos (autobiografias), sempre visando responder a nossa pergunta central e alcançar os objetivos propostos. Observamos que na concepção dos alunos a prática é vista de acordo com as seguintes categorias teóricas: como instrumentalização técnica, como imitação de modelos, como experiência e como reflexão sobre a realidade. Esperamos que este trabalho possa contribuir com os cursos de Licenciatura em Matemática levando os futuros professores a transformação da realidade através de sua <i>práxis</i> .
Objetivo(s)	Buscar a concepção de prática dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP, Campus de Rio Claro. “Identificar se há tais práticas; buscar as contribuições dessas possíveis práticas e verificar se as práticas encontradas estão permitindo uma aproximação da realidade escolar, na qual o aluno atuará” (p 7)
Hipótese / problema	Qual é (e qual pode ser) a concepção de prática na visão dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática. Na visão destes alunos, que contribuições as diversas práticas podem proporcionar para a formação inicial do professor de Matemática?
Referencial teórico (principais autores)	CANDAU, V.M.F. LELLIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In CANDAU, V.M.F.(org) Rumo a uma nova didática . 9ª. Edição. Vozes, Petrópolis, 1999, p 56-72. COSTA, M.C.V. A dissociação entre teoria e prática na formação do professor: examinando seu significado . Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v 27, n 83-84, 1998. FREITAS, H.C.L. de A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores . Educação & Sociedade, ano XX, n 68, 1999. GIMENO SACRISTÁN. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor . D. Quixote, Lisboa, 1991 PONTE, J.P. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação . Educação Matemática: Temas de Investigação, Editora IIE, Lisboa, 1992.

	<p>TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação. N. 4. Pannônica, Porto Alegre, 1991.</p> <p>TANUS, S. Reestruturação dos Cursos de Licenciatura em Matemática: Teoria e Prática. Dissertação de Mestrado. UNESP, Rio Claro/SP, 1995.</p> <p>THOMPSON, A.G. Teacher's Beliefs and Conceptions: a synthesis of the research. In: GROUWS, D.A. Handbook of research on mathematics teaching and learning. Macmillan, New York, 1992.</p> <p>VÁZQUEZ, A.S. Filosofia da Práxis. 4ª. Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1990.</p>
Categorias empíricas identificadas	<p><i>Práticas; Realidade Escolar; Reflexão; Práxis (?); Transformação social; Racionalidade técnica; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; Competências; Professor-pesquisador; Cotidiano escolar.</i></p>
Materiais e Métodos	<p>Pesquisa qualitativa / estudo de caso.</p> <p>Questionários, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos (autobiografias)</p>
Conclusões	<p>A autora conclui que a concepção de prática dos alunos é: como instrumentalização técnica, como imitação de modelos, como experiência e como reflexão sobre a realidade. Tal resultado não é problematizado pela autora.</p>
RESUMO / DESTAQUES DA ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> - a autora destaca a histórica dissociação teoria e prática na formação docente; - Pereira (2005) cita alguns estudos que denunciam o distanciamento entre as Universidades e a formação docente, a priorização da formação do pesquisador em detrimento da formação do professor, defendendo que se torna necessária “a desmistificação de que compete ao pesquisador produzir o conhecimento (resultado de suas pesquisas) e ao professor ensinar” (PEREIRA, 2005, p 21). - anuncia como preocupação central de sua pesquisa, a relação entre teoria e prática na formação dos futuros professores de Matemática, enfatizando a importância da proximidade que a Universidade deve ter com a realidade escolar e de seu papel na formação do professor-pesquisador; - a autora mistura a definição de práxis de Vázquez (1990) com as de autores pragmatistas como Donald Schon (1983): - há várias afirmações da autora que se contradizem quanto à relação entre teoria e prática na atividade docente, a exemplo de sua defesa quanto à <i>práxis</i> pedagógica “para que a formação do professor tenha sentido”, uma vez que “ela precisa estar comprometida com um projeto histórico que inspirará os objetivos e finalidades da educação” ao mesmo tempo em que afirma tratar-se de “um processo em que precisa estar presente a visão de unidade, pois a realidade se faz no cotidiano”, sem se aperceber do caráter alienante deste cotidiano (PEREIRA, 2005, p. 39-40) - o desenvolvimento profissional a que a autora faz referência está ancorado nas propostas de Tardif (2000), profissionalidade esta que não questiona os determinantes sociais do trabalho (inclusive docente), senão busca a mera adaptação ao mercado. Da mesma forma, a reflexão e as competências por ela defendidas se amparam nas proposições de Schon (1983) e Perrenoud (1993, 1999), autores pragmatistas que valorizam o conhecimento tácito e os saberes experienciais em detrimento do conhecimento científico; - a autora parece acreditar numa possível compatibilidade entre a perspectiva dialética materialista da <i>práxis</i> e o enfoque neopragmático de Perrenoud (1993,1999) e Tardif (2002) que prioriza os saberes da experiência ou da prática na formação dos professores, talvez sem se aperceber do antagonismo existente entre estas propostas. - Autora afirma defender a <i>práxis</i> e cita o materialismo histórico, mas não há nenhuma obra de MARX nas referências de seu trabalho. - fica caracterizada a indisciplina teórica em seu trabalho.

Quadro III – Tese 3 – MORADILLO (2010)

Autor Título Ano / Local	EDILSON FONTANA DE MORADILLO A dimensão prática na licenciatura em Química da UFBA: Possibilidades para além da formação Empírico-Analítica 2010 / Salvador (BA) – Universidade Federal da Bahia
Orientador /Programa	Prof. Dr. José Luis de Paula Barros Silva Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Instituto de Física. https://twiki.ufba.br/twiki/pub/PPGEFHC/DissertacoesPpgefhc/Tese_EDILSON_FORTUNA_DE_MORADILLO.pdf
Resumo Base CAPES	Este trabalho trata de uma investigação sobre a formação do professor de química, objetivando implementar uma proposta curricular baseada no materialismo histórico dialético, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Utilizando a categoria trabalho como princípio educativo, foram realizadas intervenções na Dimensão Prática do Currículo da Licenciatura em Química da Ufba que pretenderam superar a concepção teórico-metodológica de base empírico-analítica, que tem dominado nos cursos de formação de professores. No intuito de compreender a química como uma construção cultural, um processo social de produção e apropriação de conhecimento, articulou-se o ensino, a história e a filosofia da(s) ciência(s), através de uma concepção da realidade, entendida como histórica, contingente e transitória, e que deve ser abordada do ponto de vista material ou da luta dos seres humanos pela existência. Foram implementados quatro novos eixos de discussão na formação do professor de química: o ensino de química como práxis; a história e a epistemologia, como próprias do ensino de química; o papel da experimentação no ensino de química e a contextualização no ensino de química. Perpassando esses eixos, foram priorizados os aspectos éticos, políticos, econômicos e ambientais provenientes da apropriação e a utilização dos conhecimentos científicos no interior das relações capitalistas de produção e reprodução da vida, sempre tendo como referência a emancipação humana. Este currículo foi colocado em prática ao longo dos últimos quatro anos. Nesse processo, rompeu-se com a visão ingênua de sociedade, educação, conhecimento, ensino e aprendizagem, levando a uma outra forma de trato com o conhecimento e organização do trabalho pedagógico. Conclui-se, portanto, que é possível superar o referencial empírico-analítico na formação de professores.
Objetivo(s)	Investigação sobre a formação de professores de Química na UFBA objetivando implementar uma proposta curricular baseada no materialismo histórico dialético, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural; superar a concepção teórico metodológica de base empírico-analítica predominante no curso.
Hipótese / problema	Quais as possibilidades de superação das determinações e contradições da atual formação de professor de química, através de uma proposta de dimensão prática de currículo, fundamentada no materialismo histórico-dialético e que tem o trabalho como princípio educativo?
Referencial teórico (principais)	BLANK, Guilherme. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação : Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução Fani A.Tessler. Porto Alegre: Artes médicas, 1996., BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à

autores)	<p>naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n.62, abr. 2004.</p> <p>DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.</p> <p>DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004b.</p> <p>DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.</p> <p>FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. Loyola: São Paulo, 1996.</p> <p>KLEIN, L. R. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade de Mato Grosso do Sul, 1996.</p> <p>KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no Século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.</p> <p>KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.</p> <p>PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2006.</p> <p>SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.</p> <p>SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.</p>
Categorias empíricas identificadas	<p><i>Práxis</i>; Conhecimento científico; Ser social; Alienação; Racionalidade técnica; Trabalho como princípio educativo; Realidade objetiva; Emancipação humana; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; Reflexão; Identidade docente / profissional; Mediação; Totalidade; Prática social; Identidade de classe; Saberes.</p>
Materiais e Métodos	<p>- pesquisa-ação ancorada no método dialético - apresentação do novo currículo e dos materiais (relatórios, trabalhos de conclusão) dos alunos.</p>
Conclusões	<p>Foram implementados quatro novos eixos de discussão na formação do professor de química: o ensino de química como práxis; a história e a epistemologia, como próprias do ensino de química; o papel da experimentação no ensino de química e a contextualização no ensino de química. Segundo o autor, “utilizar o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-social e o trabalho como princípio educativo, se transformaram em realidade, qualificando de outra forma a formação de professores de química da UFBA e superando o referencial empírico-analítico” (MORADILLO, 2010, p 191)</p>
RESUMO / DESTAQUES DA ANÁLISE	<p>- o autor contextualiza os avanços do movimento neoliberal na esfera política, econômica e social e seus impactos na educação, caracterizados pelo fortalecimento do construtivismo e das pedagogias do “aprender a aprender” e enfatiza as consequências do pós-modernismo na sociedade contemporânea;</p> <p>- aponta a dicotomia entre teoria e prática presente na estruturação curricular do curso de Química da UFBA e suas reformulações curriculares até 1999, que, para ele, representavam propostas fragmentadas de formação;</p> <p>- apresenta as reformulações de duas disciplinas a partir de 2006 que buscaram expor a contextualização do fenômeno educacional e seus múltiplos determinantes através da história das ciências, da análise crítica de materiais didáticos, do planejamento de atividades de pesquisa, da elaboração de instrumentos para a coleta de dados e análise dos dados obtidos. Para Moradillo (2010) estes aspectos favoreceram a crítica ao empirismo-indutivismo;</p> <p>- baseado nos referenciais do materialismo histórico dialético, da pedagogia</p>

	<p>histórico-crítica e da psicologia histórico-social, a partir de 2006 foram propostos quatro novos eixos de discussão na formação do professor de Química: “O ensino de química como <i>práxis</i>, a história e a epistemologia como próprias do ensino de química, o papel da experimentação e a contextualização no ensino de química. E perpassando todos esses eixos, os aspectos éticos, políticos, econômicos e ambientais provenientes da apropriação e utilização dos conhecimentos científicos, dentro de relações capitalistas de produção e reprodução da vida”. (MORADILLO, 2010, p 23);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moradillo (2010) expõe a necessidade de resgatar o lógico e o histórico na pesquisa em educação e entende que a pesquisa-ação, enquanto forma de produzir conhecimento associado com intervenção social, é o caminho mais adequado para atingir tal intuito e superar o referencial empírico-analítico que tem imperado nas pesquisas e gerado distanciamento entre teorias da ação pedagógica e as práticas que efetivamente acontecem na escola; - traz o detalhamento do Eixo Norteador Formativo <i>Práxis</i> Pedagógica e deixa claro que “O elemento norteador das discussões do ensino das ciências como <i>práxis</i> é a categoria trabalho, sua gênese, desenvolvimento e as mediações originadas a partir dele. Análise do trabalho no seu sentido ontológico, histórico e sua forma alienada” (MORADILLO, 2010 p 76). Assim, a disciplina “O Professor e o Ensino de Química” estruturou-se em três partes, quais sejam: “1- Gênese e desenvolvimento do ser social: o trabalho no seu sentido ontológico e sua forma histórica; 2- O trabalho como princípio educativo e 3- Questões contemporâneas do ensino” (MORADILLO, 2010, p 77). - Moradillo (2010) faz uma rica discussão sobre as bases do materialismo histórico, destacando o salto ontológico do ser orgânico para o ser social, a <i>práxis</i> humana e as relações sociais e pormenorizando as categorias trabalho, objetivação, luta de classes e capital, bem como o trabalho como princípio educativo utilizando-se das obras Konder (1992), Marx e Engels (2007), Kuenzer (2005) e Pistrak (2006), dentre outros, de onde destaca o conceito de <i>práxis</i> que, segundo o autor, é “formulado como síntese de pensamento, ação e valor ou de teoria e prática interessadas” (MORADILLO, 2010, p 111); - o autor detalha como realiza, junto com os alunos, a análise estrutural das obras de Kuenzer (2005) e de Pistrak (2006) a fim de identificar os pressupostos (concepção de homem, natureza, sociedade, ensino e aprendizagem e sua relação com o trabalho como princípio educativo) que norteiam a ação pedagógica naquelas duas experiências, além de expor como tais questões são aprofundadas através dos estudos sobre questões preliminares sobre o cotidiano, a partir dos textos de Ligia Klein (1996) e Duarte (2007); questões preliminares sobre psicologia, com o apoio dos textos de Duarte (2004), Rossler (2004), Martins (2004), Facci (2004b) e Bock (2004);- questões preliminares sobre interdisciplinaridade, a partir do texto de Fazenda (1996); questões preliminares sobre o construtivismo, baseadas nos textos de Matthwes (2000) e Duarte (2005^a); questões preliminares sobre Vigotski e sua escola, estudadas a partir dos livros de Duarte (2001, 2007); - apresenta as questões teóricas gerais que embasam os outros três eixos da Dimensão Prática do Currículo: Contextualização no Ensino de Química, História e Epistemologia no Ensino de Química e Experimento no Ensino de Química, detalhando como são conduzidas estas disciplinas, enfatizando a importância da relação entre os conceitos químicos e a totalidade, a sua aplicação na materialidade e seu entendimento histórico; - apresenta, como resultado da intervenção, vários trechos dos trabalhos e relatórios dos alunos, demonstrando a apropriação dos mesmos em relação às categorias discutidas nas disciplinas; - O autor defende e efetiva a <i>práxis</i> como fundamento para a formação de professores.
--	---

Quadro IV – Tese 4 – SANTOS JÚNIOR (2005)

Autor Título Ano / Local	CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR A formação de professores em Educação Física: a mediação dos Parâmetros Teórico-Metodológicos 2005/ Salvador (BA) – Universidade Federal da Bahia
Orientador /Programa	Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel Programa de Pós Graduação em Educação http://www.lepel.ufba.br/TESES/A%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORES%20DE%20E%20F%20-%20A%20MEDIA%C7%C3O%20DOS%20PAR%C2%20METROS%20TE%D3RICOS%20METODOL%C3GICOS%20-%20CLAUDIO%20LIRA.pdf
Resumo Base CAPES	O estudo insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia na área de concentração “Educação, sociedade e práxis pedagógica”, especificamente na linha de pesquisa “Educação Física & Esporte e Lazer” e no Grupo LEPEL/FACED/UFBA. Tem como objeto de estudo a formação dos professores e os parâmetros teórico-metodológicos. Problematisa a formação a partir da crítica as condições de oferecimento dos cursos e da produção do conhecimento científico sobre a temática formação de professores nas licenciaturas e na educação física no Brasil. Investiga a base teórico metodológica de três cursos na Bahia, uma instituição particular e duas públicas – estadual e federal – e pergunta sobre as bases sob as quais estes cursos estão avaliando e propondo reconceptualização ou reformulação curricular para enfrentar as contradições internas aos cursos apontadas e processos avaliativos. Para questionar o que está posto considera a crise mais geral do capital suas expressões e mediações na formação humana através do projeto de mundialização da educação e sua expressão na formação de professores e a necessidade da definição de um projeto histórico como horizonte para a formação, bem como, de parâmetros teórico-metodológicos que ajudem a compreender e agir no real na perspectiva da transformação social. Após analisar os dados concretos e teorizar sobre parâmetros teórico-metodológicos é defendida a referencia da dialética materialista histórica para construção da unidade metodológica, ou unidade do ensino, para o enfrentamento e superação das atuais contradições presentes na formação de professores de educação física que contribuem para desqualificar o educador em sua formação acadêmica.
Objetivo(s)	Investigar a base teórico metodológica de três cursos na Bahia. Problematisa a formação a partir da crítica às condições de oferecimento dos cursos e da produção do conhecimento científico sobre a temática da formação de professores nas licenciaturas e na educação física no Brasil.
Hipótese / problema	O discurso oficial de valorização do magistério e da Ed Física encobre o processo de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor
Referencial teórico (principais autores)	ARROYO, M. Quem deforma o profissional de ensino? Revista da Educação AEC, Brasília, nº 58, p 7-15, out/dez 1985. CANDAU, V.M.F. <i>et al.</i> Novos Rumos da Licenciatura . Brasília, IN/MEC, 1987. GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no neoliberalismo . Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In Capitalismo, Trabalho e Educação . LOMBARDI, J.C. SAVIANI, D. SANFELICE, J.L (orgs). Campinas, SP, Autores Associados

	<p>(Coleção Educação Contemporânea), HISTEDBR, 2002.</p> <p>MACHADO, L.R.S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Trabalho e Educação – Revista do NETE. Belo Horizonte, nº 4, ago/dez 1998.</p> <p>MARX, K. O Capital. Livro 1 Vol. 1, 15ª. Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.</p> <p>MARX, K. ENGELS, F. A ideologia Alemã. São Paulo. Hucitec, 1993.</p> <p>MELO, A.A.S. A mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió, EDUFAL, 2004.</p> <p>MEDINA, J.P.S. A Educação Física cuida do corpo. E “mente”. Campinas, Papirus, 1983.</p> <p>PISTRAK, Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1981.</p> <p>TAFFAREL, C. N. Z. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. Revista de Educação Física da UEM. Maringá, v. 3, n 1, 1992.</p> <p>SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1987.</p>
Categorias empíricas identificadas	Formação Humana; Práxis educacional; Desqualificação profissional; Conhecimento científico; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; Racionalidade técnica; Mediação; Praticismo; Regularidade; Trabalho como princípio educativo; Realidade objetiva; Transformação social.
Materiais e Métodos	Pesquisa bibliográfica com análise documental.
Conclusões	Contradições e antagonismos no que diz respeito a concepção de formação, a teoria do conhecimento, de objeto de estudo e de organização do trabalho pedagógico; dicotomias teoria-prática , graduação – pós graduação, ensino-pesquisa-extensão, universidade-sociedade, político-pedagógico. Defende a referência da dialética materialista histórica para construção da unidade metodológica ou unidade do ensino, para o enfrentamento e superação das contradições presentes na formação docente.
RESUMO / DESTAQUES DA ANÁLISE	<p>- a Tese situa o problema da formação de professores de Educação Física no contexto atual dos embates entre os agentes do capital e os setores organizados da classe trabalhadora quanto à direção do processo de formação humana para, em seguida, expor os elementos da crítica marxista e, finalmente, tratar os dados levantados junto aos cursos de Educação Física em três instituições de ensino da Bahia, sendo duas públicas e uma privada;</p> <p>- Santos Júnior (2005) acredita que os professores em geral, e os de Educação Física em particular, vêm sendo acometidos da desistência característica que se expressa “na despolitização do debate, na fragilização da ética da solidariedade e no atrofiamento da utopia e dos entusiasmos que faz com que as pessoas abdicuem de qualquer possibilidade de mudança” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p 19);</p> <p>- o autor explicita o paralelo entre o processo de mundialização do capital e o de mundialização da educação, esta última voltada para atender aos interesses da ordem econômica vigente e sintonizar-se ao caráter flexível que o trabalho passa a assumir. Assim é que justifica a importância de seu trabalho voltado para a “reflexão sobre a matriz de pensamento que serve de base para a formação de professores” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p 42)</p> <p>- enfatiza a relação Educação-Trabalho-Sociedade para compreender a questão da produção do conhecimento de forma ampla e traça um rico panorama das últimas duas décadas acerca da formação de professores de Educação Física, concluindo que a eleição do Movimento Humano como objeto de estudo da Educação Física, representa, segundo Santos Júnior (2005), a concepção fragmentada de homem que a área adotou e que a confina a um “praticismo acrítico” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p 57);</p> <p>- autor destaca “o papel dos parâmetros teórico-metodológicos como um dos</p>

	<p>mediadores relevantes para a construção de possibilidades concretas na formação de professores de Educação Física” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p 64)</p> <ul style="list-style-type: none">- apresentação dos dados empíricos coletados em sua pesquisa, relativos aos currículos oferecidos em três cursos de Educação Física na Bahia, concluindo dos mesmos a manifestação de uma “insatisfação instalada nos cursos de Educação Física da Bahia” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p 105);- com vistas a um projeto emancipatório de formação de professores de Educação Física, anuncia como elementos estruturantes para novos Parâmetros Teórico-Metodológicos: o Projeto Histórico, a crítica materialista histórica, abase comum nacional, a centralidade da docência, o trabalho como princípio educativo e o estabelecimento da “prática enquanto <i>práxis</i> social” como eixo articulador do conhecimento;- a questão da articulação entre teoria e prática perpassa toda a sua Tese, na qual se refere às categorias <i>práxis</i> educacional e <i>práxis</i> social.
--	--

Quadro V – Tese 5 – CAMPOS (2006)

Autor Título Ano / Local	MARCIA ZENDRON DE CAMPOS A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial 2006/ São Paulo (SP) – PUC/SP
Orientador /Programa	Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann Programa de Pós Graduação em Educação / Área de Concentração: Currículo http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4231
Resumo Base CAPES	Este estudo pretende enfatizar a busca premente de um novo significado para a concepção de prática no curso de formação inicial, licenciatura, tendo como referência a legislação que normatiza esse universo e acena para o panorama de reestruturação curricular, bem como as teorias da prática reflexiva com fins à profissionalização docente, referenciais confrontadas com o problema sobre como atender às Diretrizes Curriculares Nacionais que regem as Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 na indicação das 800 horas de prática para os cursos de licenciatura. Tendo como objetivo identificar como esta prática vem sendo promovida, realizei uma pesquisa de campo descritiva, interpretativa e de cunho qualitativo, em que, a partir da análise de discursos de 14 docentes em 5 cursos de licenciatura em uma universidade particular, pude constatar a predominância da prática de ensino e estágio. Não obstante isso, por um lado, boas iniciativas quanto a alterar o conceito do estágio supervisionado com ênfase na racionalidade técnica vêm sendo sugeridas com vistas a uma concepção de campo de conhecimento que se promova a partir de uma prática reflexiva, o que mostra intenção em atualizar a dimensão prática no currículo, dificultada, de outro lado, por certa incompreensão quanto à natureza dessa prática enquanto componente curricular e quanto ao modo pelo qual realizá-la, como é possível inferir dos discursos em questão. A partir dessa constatação, são apresentadas proposições e exemplos de como trabalhar a prática como componente curricular no decorrer do estudo. Conclui-se ainda que não se promove a articulação da prática e teoria enquanto eixo do currículo, mas apenas em algumas disciplinas isoladas. Em face disso, é possível dizer que o panorama desfavorece uma profissionalidade que ressalta o papel de professor como alguém atuante, crítico, criativo e comprometido com as finalidades educacionais na educação básica, distanciando-se da perspectiva de profissionalização docente.
Objetivo(s)	Identificar como a prática vem sendo desenvolvida no curso de formação inicial de professores ou identificar “de que forma são realizadas as 800 horas de prática” previstas nas legislações atuais (CAMPOS, 2006, p 8) . Enfatizar as teorias da prática reflexiva com fins à profissionalização docente (vii).
Hipótese / problema	Confronto da realidade da prática com a proposta de prática reflexiva e da profissionalização docente (p 18) ; Possibilidade de articulação entre teoria e prática a partir da epistemologia da prática (p 10)
Referencial teórico (autores /correntes)	APPLE, M.M. Educação e Poder . Porto Alegre. Artes Médicas, 1989. FREITAS, H.C.L. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios . Campinas. Papirus, 1996. GAMBOA, S.A.S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. In Revista Motrivivência – Educação Física, teoria e prática . Universidade Federal de Santa Catarina, nº 8, ano VII, Dezembro/1995. GIROUX, H.A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem . Pref. Peter MacLaren. Apres. Paulo Freire, Trad. Daniel Bueno, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

	<p>MIZUKAMI, M.G.N. e REALI, A.M.M.R. Formação de Professores, práticas pedagógicas e escolas. São Carlos, SP. Brasília, EDUFscar :INEP: COMPED, 2002.</p> <p>PÉREZ GOMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (org). Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.</p> <p>PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação. Nº 12, Set-Dez/1999.</p> <p>SACRISTÁN, G.J. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In SAVIANI, D. Educação Brasileira: Estrutura e Sistema. 10ª. Edição. Campinas: SP; Editores Associados, 2008. (1ª Edição: 1973)</p> <p>SCHON, D.A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.</p> <p>_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.</p> <p>_____. Education of reflexive practitioner. San Francisco. Jossey-Bass, 1987.</p> <p>_____. The reflexive practitioner: how professionals think in action. New York, Basic Books, 1983.</p> <p>TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2ª. Ed. Trad Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p> <p>TARDIF, M. LESSARD, C. & GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais. Trad. Emília Laura Seixas, Porto, Portugal: RES Editora, s/d</p> <p>TOZONI-REIS M. F. de C. Um estudo sobre a Práxis: Contribuições para a pesquisa-ação participativa em educação ambiental – UNESP 33º encontro da ANPED – disponível em http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6032--Int.pdf</p> <p>VÁZQUEZ, A.S. Filosofia da práxis. 2ª. Ed. RJ: Paz e Terra, 1977.</p>
Categorias empíricas identificadas	<p>Racionalidade técnica; <i>Prática reflexiva</i>; <i>Profissionalização docente / profissionalidade</i>; <i>Práxis</i>; <i>Práticas</i>; <i>Realidade escolar</i>; Conhecimento; Racionalidade técnica; <i>Reflexão</i>; Transformação social; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; Racionalidade prática; <i>Saberes</i>; <i>Cotidiano</i>; <i>Competências</i>.</p>
Materiais e Métodos	<p>Pesquisa de campo descritiva, interpretativa, qualitativa – entrevista parcialmente estruturada e análise dos discursos de 14 docentes de 5 cursos de licenciatura de uma universidade particular</p>
Conclusões	<p>Boas iniciativas quanto a alterar o conceito de estágio com ênfase na racionalidade técnica para uma prática reflexiva. Não se promove a articulação da prática e teoria enquanto eixo do currículo nos cursos pesquisados, mas apenas em algumas disciplinas isoladas. Autora apresenta proposições / exemplos de como se deveria trabalhar a prática como componente curricular, a partir dos referenciais da prática reflexiva.</p>
RESUMO / DESTAQUES DA ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> - a autora manifesta, na introdução do seu trabalho, uma preocupação legítima quanto à forma como se vem tratando a prática nos cursos de formação de professores, salientando que esta tem estado restrita à disciplina Prática de Ensino, desconectada das demais disciplinas; - problematiza a falta de contato com a realidade escolar por parte dos formandos, que só se deparam com a mesma e suas dificuldades no final do curso através do Estágio Supervisionado; - atenta para a falta de clareza nas legislações do que viria a ser a prática de ensino; - defende a importância da vivência da prática “em um exercício de prática

	<p>reflexiva que favorece o movimento da profissionalização docente” (CAMPOS, 2006, p 7);</p> <ul style="list-style-type: none"> - a autora anuncia realizar uma pesquisa de caráter dialético, considerando a ontologia do homem e a educação em seus múltiplos determinantes, muito embora afirme anteriormente sua defesa da epistemologia da prática na formação de professores, proposição esta que privilegia os saberes práticos que “não são <i>para</i> e sim <i>da</i> prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor, em confronto com as condições da profissão” (TARDIF ET AL, 1991, p 220) e que desvalorizam o conhecimento científico; - Campos (2006) parece não compreender a impossibilidade da <i>práxis</i> sem o conhecimento científico e, além disso, literalmente mistura o conceito de ação-reflexão-ação, exposto por Saviani (1973) com a conceituação desta categoria contida na prática reflexiva de Schon (1983) e Tardif (2002), defendendo a sua “associação” (CAMPOS, 2006, p 59); - adota a definição de prática dada por Sacristán, para quem a mesma “é denominada a partir do que é concebido em âmbito institucional. A ação, em contrapartida, é o que o sujeito realiza enquanto prática institucionalizada” (CAMPOS, 2006, p 23); - a autora parece tentar “conciliar o inconciliável”, misturando concepções antagônicas de prática, como no trecho (CAMPOS, 2006, p 28-30): “Pensar sobre o desenvolvimento de um currículo de formação de professores sobre o ponto de vista da <i>práxis</i> é prever, além da teoria (associada ao conhecimento) e da prática (<i>muitas vezes associada à habilidade</i>), uma atitude investigativa que promova a <i>reflexão e a intervenção crítica</i> e produtiva em face da realidade de atuação (com os professores, os alunos, a escola e a sociedade em que o professor está inserido). Desse modo, espera-se confrontar teoria e prática, entendendo sua importância na realização de um currículo que promova a <i>profissionalidade do professor como ponto principal de sua formação</i>”. (grifos nossos) - após expor e defender as ideias de autores como Gamboa (1995) e Saviani (1993), parecendo compreender a concepção dialética exposta pelos mesmos, finaliza o capítulo 4 de sua Tese afirmando (CAMPOS, 2006, p 35): “Entre as reflexões sobre a relação teoria-prática e a perspectiva de revalidação da prática no currículo dos cursos de formação de professores, destacam-se o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e dos <i>referenciais teóricos de prática reflexiva</i> e profissionalização, <i>subjacentes a todo o discurso implementado até aqui</i>”. (grifos nossos); - defende a profissionalização do professor a partir das referências de Tardif (2002); - ao criticar a racionalidade técnica, Campos (2006) defende o seu oposto, a racionalidade prática, parecendo não perceber suas similitudes e acreditar que a última favorece a articulação entre teoria e prática que entende necessária à formação de professores; - dos resultados de sua pesquisa, destaca três indicadores: prática como componente curricular (definindo as entrevistas como o retrato da confusão que existe dentre os professores do que vem a ser a prática como componente curricular, de acordo com a legislação), estágio (informando que em apenas um dos cursos, “foi ainda considerado só um meio para promover a prática de ensino, dentro de uma concepção mais antiga de instrumentalização técnica” e nos demais, identificou avanços em direção à concepção de estágio como prática reflexiva, que extrapola o “conhecer na ação, como diz Schon” (CAMPOS, 2006, p 96) e eixo de articulação teoria e prática (concluindo que entre os professores entrevistados, 60% afirma que esta relação acontece, todavia, os relatos indicam, segundo Campos (2006) que ainda prevalece uma concepção dicotômica e uma dissociação caracterizada pelo privilégio da teoria em detrimento da prática); - confunde prática reflexiva (partir da realidade, refletir e voltar a ela, todavia, sem considerar suas múltiplas determinações, sua historicidade e o ser social)
--	--

	<p>com o exercício da <i>práxis</i>;</p> <ul style="list-style-type: none">- Campos (2006) se utiliza de conceitos advindos do materialismo histórico sem ter efetivamente se apropriado dos mesmos, tratando Materialismo Histórico e Neopragmatismo como complementares, caracterizando assim sua indisciplinada teórica.
--	---

Quadro VI – Tese 6 – PERES (2007)

<p>Autor Título Ano / Local</p>	<p>APARECIDA DE FÁTIMA PERES Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa 2007/ Londrina(PR) - Universidade Estadual de Londrina</p>
<p>Orientador /Programa</p>	<p>Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000123256</p>
<p>Resumo Base CAPES</p>	<p>Esta pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativo, consiste em um estudo de caso, cujo propósito é investigar que saberes e que identidade profissional subjazem a um curso de formação de professores de Língua Portuguesa (LP) – um curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do Noroeste do Paraná. Como referencial teórico sobre saberes docentes e identidade profissional, resgataram-se: a) as considerações de Schön (1997) sobre o professor como profissional reflexivo; b) a base de conhecimentos apontada por Shulman (1987); c) o conjunto de saberes docentes abordado por Tardif (2002). Considerando a influência do currículo na constituição da identidade do sujeito (SILVA, 2001, 2003), esta tese investiga: 1) como o currículo de formação de professores de LP é proposto nas diretrizes curriculares oficiais (Diretrizes de Letras e Diretrizes das Licenciaturas) e em um curso específico; 2) como o currículo desse curso é concebido pelos sujeitos envolvidos no processo de formação por ele oferecido. Como instrumento de coleta de dados foram adotadas análise de documentos e duas entrevistas de grupo focal – uma com sete professores-formadores e outra com dez alunos-professores. Os procedimentos de análise, por sua vez, foram alicerçados em alguns pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (ALTHUSSER, 1974; PÊCHEUX, 1993; PÊCHEUX & FUCHS, 1993; FOUCAULT, 1997, 2004; AUTHIER-REVUZ, 1990; BRANDÃO, 1998; ORLANDI, 1995; 2000). Quanto ao discurso oficial, as análises dos dados revelaram que as Diretrizes de Letras são marcadas pelo caráter da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), pois priorizam os saberes teóricos no processo formativo, fator que pode contribuir para a constituição de uma identidade profissional em que os saberes teóricos são mais valorizados em relação aos práticos. Já as Diretrizes das Licenciaturas são caracterizadas pela epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), pois destacam ser necessária a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação e propõem a aprendizagem para o magistério com base no paradigma ação-reflexão-ação. Assim como as Diretrizes de Letras, o currículo proposto pelo Projeto Pedagógico do curso investigado também se mostrou pautado na racionalidade técnica, porque, além de por a formação docente em segundo plano, demonstra conceber que apenas as disciplinas teóricas sejam suficientes no processo formativo e não promove articulação efetiva entre teoria e prática. Essa característica do curso estaria prejudicando o processo de formação inicial de professores de LP, uma vez que as análises das entrevistas de grupo focal evidenciaram crise de identidade entre os alunos-professores, já que estes, durante três anos, são subsidiados apenas por saberes teóricos e quando se deparam com a disciplina Prática de Ensino, no último ano, não conseguem estabelecer diálogo entre as teorias aprendidas e a prática pedagógica requerida por essa disciplina. Por essa razão, tanto os professores-formadores quanto os alunos-professores consideram ser preciso oferecer mais prática pedagógica na formação inicial, por entenderem que a base de conhecimentos necessária ao professor de LP deva envolver saberes teóricos, práticos, pedagógicos e</p>

	contextuais. Esta tese estudou ainda o novo Projeto Pedagógico para aquele mesmo curso de Letras, elaborado a partir das diretrizes oficiais. Nele também foram encontradas lacunas quanto a alguns fatores prescritos nas Diretrizes das Licenciaturas, bem como déficit de carga horária destinada à prática, não respeitando, portanto, o número de horas prefixado pelo Conselho Nacional de Educação para aquele fim. Apesar disso, é possível verificar uma nova postura no currículo, pois este assume a formação para a docência com base no diálogo entre teoria e prática e procura elaborar um programa voltado para isso.
Objetivo(s)	Investigar que saberes e que identidade profissional subjazem o curso de formação de professores de LP da UEL/PR
Hipótese / problema	Como o currículo de formação de professores de LP é concebido nas Diretrizes Curriculares e neste curso específico?; Como o currículo deste curso é concebido pelos sujeitos envolvidos no processo de formação?
Referencial teórico (principais autores)	ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, P; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É. (orgs). Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. ANDRÉ, M. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papirus, 1995. CORACINI, M.J.R. Subjetividade e Identidade do professor de português (LM) . Trabalhos em Linguística Aplicada. Jul/Dez 2000 DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais . Porto: Porto Editora, 1997. FOUCAULT, M. A arqueologia do saber . 5º. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (org). Os professores e sua formação . Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. GOODSON, I.F. Currículo: teoria e história . Petrópolis. Vozes, 1995. HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade . Rio de Janeiro, DP&A, 1998. OLIVEIRA, M.B.F. Os saberes disciplinares e a construção de processos identitário em professores da língua materna . Revista ANPOL, nº 10, jan/jun 2001. SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática . 3ª. Ed. Porto Alegre. ArtMed, 2000. SCHON, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem . Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000. SILVA, T.T. O currículo como fetiche: a poética política do texto curricular . Belo Horizonte, Autêntica, 2003. SCHULMANN, L.S. Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform . Harvard. Educational Review. Nro1, vol 57, febr 1987. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional . Petrópolis. Vozes, 2002.
Categorias empíricas identificadas	<i>Saberes docentes; Identidade profissional; Racionalidade técnica; Profissional reflexivo; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico; Prática reflexiva; Reflexão; Competências; Realidade escolar.</i>
Materiais e Métodos	Estudo de caso; Pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo; análise de documentos e duas entrevistas com grupo focal; análise de discurso.
Conclusões	Predominância da racionalidade técnica nas Diretrizes do curso de Letras e da epistemologia da prática nas Diretrizes das Licenciaturas; no curso

	específico, predominância da racionalidade técnica que não articula teoria e prática. Para a autora, a epistemologia da prática viabiliza a articulação entre teoria e prática.
RESUMO / DESTAQUES DA ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> - A autora defende a importância de envolver os sujeitos / professores nos estudos sobre formação inicial, no sentido de “compreender como o contexto de formação inicial é interpretado pelos sujeitos que o integram, a fim de saber que identidade do professor de LP eles têm construída em seu imaginário e que saberes eles julgam necessários a esse profissional”, justificando assim sua pesquisa junto aos professores (PERES, 2007, p 28); - assume adotar a concepção de currículo que o caracteriza como “prática produtora de identidades”, de acordo com Silva (2003); - Peres (2007) discorre sobre a quebra do paradigma da ciência moderna - representado pela racionalidade técnica na educação - e as mudanças contextuais que a acarretaram e que geraram a necessidade do estabelecimento das proposições relativas ao professor reflexivo. Defende este referencial teórico e os argumentos de Donald Schon (2000) quanto à formação profissional através do “ensino prático reflexivo desenvolvido por meio da reflexão-na-ação” (Peres, 2007, p 44-45). - Peres se ancora nas propostas de Altet (2001), Schulman (1987) e Tardif (2002) quanto às competências e os saberes profissionais; - Para a autora, apesar de o Projeto Pedagógico de Letras anunciar o curso como preparatório de um “multiprofissional capaz de atuar em várias ocupações como tradução, editoração, catalogação, entre outras”, o que vigora efetivamente em seu currículo é a formação do Licenciado; - Defende que “as Diretrizes de Letras deveriam estar separadas em Diretrizes de Licenciatura e Diretrizes de Bacharelado” com vistas a garantir uma identidade profissional ao professor de Língua Portuguesa (PERES, 2007, p 109) - Peres (2007) caracteriza como “discurso de resistência” (PERES, 2007, p 133) o conjunto de respostas dos entrevistados que privilegiam os saberes da língua. - Embora a autora demonstre sua legítima preocupação quanto à superação da racionalidade técnica e à primazia dos conteúdos teóricos na formação do professor, Peres (2007) entende a epistemologia da prática proposta por autores como Schon (2000), Tardif (2002) e Schulman (1987) dentre outros e presente nas Diretrizes Curriculares das Licenciaturas como a opção mais ajustada à formação docente. Não percebe que a “reflexão-na-ação” que defende não ultrapassa a realidade fragmentada, o cotidiano alienado.

Quadro VII – Tese 7 – CESÁRIO (2008)

Autor Título Ano / Local	MARILENE CESÁRIO Formação de Professores de Educação Física na Universidade Estadual de Londrina: Tradução do Projeto Curricular pelos professores -2008 / São Carlos – Universidade Federal de São Carlos
Orientador /Programa	Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali Centro de Educação e Ciências Humanas: Programa de Pós Graduação em Educação / Área de Concentração: Metodologia de Ensino http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp113854.pdf
Resumo Base CAPES	O processo de reformulação curricular, estabelecido para todos os cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior do país, tem nas Diretrizes Curriculares Nacionais — CP01 e CP02 de 2002 — as orientações para essas modificações curriculares. Tomando como referência o curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, o projeto curricular elaborado foi implantado no ano de 2005, tratando, especificamente, da formação de professores de Educação Física — Licenciatura. Reconhecendo a importância do papel desempenhado pela formação inicial para a profissionalização dos professores e tendo em vista que dependerá dela também as possíveis mudanças ocorridas nas escolas, esta investigação pretende analisar como os professores do curso de Educação Física traduziram em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes orientadoras desse projeto curricular. O foco da investigação centrou-se nos professores formadores , pois, ao proporem e determinarem modificações para a formação docente, também estarão envolvidos num processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os objetivos específicos elaborados foram: a) Identificar e analisar limites, desafios e dificuldades encontrados pelos professores durante a implantação do projeto curricular; b) Descrever e analisar aprendizagens iniciais da docência decorrentes da implantação do projeto curricular, sob a perspectiva dos professores envolvidos; c) Identificar, a partir das narrativas dos entrevistados, que saberes são reconhecidos como importantes para a formação de professores de Educação Física. Elegeu-se para o presente estudo a pesquisa narrativa, visto que ela é compreendida como uma forma de caracterizar o fenômeno da experiência humana, construída ao longo da vida pessoal e profissional. Foi utilizada como instrumento de coleta de dados a Entrevista Semi-Estruturada, realizada com um grupo de professores que atuaram no 1o ano de implantação do curso de Licenciatura — UEL (ano letivo de 2005) —, e para tratamento e análise dos dados coletados recorreu-se à Análise Temática. Os resultados sinalizaram a necessidade de parcerias entre a escola e a universidade como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores. A formação inicial deve aproximar-se das práticas educativas realizadas no interior das escolas, e, num processo de colaboração entre os diferentes profissionais, tornar-se um campo de investigação.
Objetivo(s)	Analisar como os professores do curso de Ed Física traduziram em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes orientadores do projeto curricular (vii). Identificar limites, desafios encontrados para a implementação do projeto curricular; descrever e analisar aprendizagens iniciais da docência decorrentes da implantação do novo currículo; Identificar nas entrevistas Que saberes são reconhecidos como importantes para a formação destes

	professores. Foco: professores formadores do 1o. ano do curso.
Hipótese / problema	Como os professores envolvidos no primeiro ano do Curso de Formação de Professores em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina entenderam e traduziram em práticas pedagógicas as diretrizes e orientações advindas do Projeto Curricular implantado em 2005, que trata especificamente da formação de professores de Educação Física - Licenciatura naquela instituição?
Referencial teórico (principais autores)	<p>BELLONI, I. A Educação superior na nova LDB. In BRZEZINSKI, I (org). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 2ª. Ed. São Paulo. Cortez, 1998.</p> <p>COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. Teaching and Teacher Education, v.19, 2003.</p> <p>CONTRERAS, J. Autonomia de Professores. Trad. Sandra T Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2002.</p> <p>GIROUX, H.A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.</p> <p>MARCELO, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Portugal, Porto Editora, 1999.</p> <p>MIZUKAMI, M.G.N et al. Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação. São Carlos. EdUSFCar, 2002.</p> <p>PACHECO & FLORES, M.A. Formação e Avaliação de Professores. Porto, Portugal, Ed Porto, 1999.</p> <p>PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NOVOA, A (org). Os professores e sua formação. 2ª. Edição, Publicações Dom Quixote, 1995.</p> <p>PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.</p> <p>SACRISTÁN, JG. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani Rosa, 3ª. Ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.</p> <p>SCHON, D. The reflective practitioner. Nova York, Basic Books, 1983.</p> <p>_____. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós, 1992.</p> <p>_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In NOVOA, A (org). Os professores e sua formação. 2ª. Edição, Publicações Dom Quixote, 1995.</p> <p>SHULMANN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Reviews. v. 57, 1987.</p> <p>_____. Those who understand: knowledge growth in the teaching. Education Researcher. v 15, 1986.</p> <p>TAFFAREL, C.N.Z. A formação do profissional de Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese de Doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação, 1993.</p> <p>TARDIF, M. Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.</p> <p>ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.</p>
Categorias empíricas identificadas	<i>Saberes docentes; Aprender a aprender; Aprender a ensinar; Profissionalização docente; Práticas pedagógicas; Práxis(?); Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico.</i>
Materiais e Métodos	Pesquisa narrativa / histórias de vida; entrevista semi-estruturada e análise temática.
Conclusões	Necessidade de parcerias entre escola e universidade como uma das possibilidades para desenvolvimento profissional dos professores. "A

	<p>formação inicial deve aproximar-se das práticas educativas realizadas no interior das escolas e, num processo de colaboração entre os diferentes profissionais, tornar-se um campo de investigação” (vii)</p>
RESUMO / DESTAQUES DA ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> - a autora apresenta um panorama das Reformulações Curriculares Nacionais para a formação de professores e seus impactos no curso de Educação Física; - observa a intensa produção de documentos, textos e leis educacionais nos últimos quinze anos do século XX, voltadas à adequação da Educação aos “imperativos econômicos que orientam as políticas públicas” (CESÁRIO, 2008, p 9); - apresenta o panorama da reestruturação neoliberal que vem sendo implantada no país via reformas econômicas, sociais e políticas dos quais a LDBEN 9394/96 fez parte e assevera o caráter comprometedor da qualidade da educação contido nesta legislação; - problematiza as supostas descentralização e autonomia que vêm sendo divulgadas via legislações educacionais, considerando-as “concepções ilusórias” (CESÁRIO, 2008, p 13); - a autora aponta o caráter técnico das diretrizes de formação de professores, mas salienta a necessidade de se encontrar “brechas” na legislação que apontem para “a construção de projetos de formação de professores comprometidos com mudanças educacionais significativas” (CESÁRIO, 2008, p 15-6); - começa a se contradizer quando aponta a necessidade de mudança nas propostas de formação de professores em virtude das mudanças no mundo do trabalho, “haja vista o novo perfil profissional exigido pelas demandas produtivas”, indicando os estudos de autores que defendem o paradigma reflexivo para a formação de professores em substituição ao racionalismo técnico (CESÁRIO, 2008, p 16-8); - para a autora, a concepção de prática subordinada à teoria deve ser superada pela racionalidade prática, paradigma em que “a relação teoria e prática se estreita nos diferentes momentos da formação e ao longo da carreira docente”, através da necessária parceria entre universidade e escola (CESÁRIO, 2008, p 22); - considera que “a apropriação da perspectiva da reflexão, valorização da prática a mandado dos governos neoliberais” retiram do conceito de professor reflexivo “a sua potencial dimensão político-epistemológica” (PIMENTA extraído de CESÁRIO, 2008, p 32), mas não apresenta fundamentos que justifiquem essa potencial dimensão; - apresenta um rico histórico sobre o percurso do currículo de formação profissional para a docência em Educação Física; - a autora se ancora nos princípios do aprender a ensinar como novo paradigma dos processos formativos docentes; - embora a autora esteja correta em sua análise quanto à proletarianização docente, parece não perceber o papel da formação científica neste processo, da importância da aquisição de conhecimento científico como chave para superar a realidade dicotomizada; - a autora realiza uma análise das narrativas dos formadores, reproduzindo, inclusive, trechos transcritos das mesmas, fazendo a ponte com o referencial teórico anteriormente explicitado e, apesar de constar na fala dos entrevistados a importância do embasamento teórico, Cesário (2006) não analisa este indicativo da relação entre teoria e prática trazido nas entrevistas, dando destaque à “experiência profissional” como um dos pilares fundamentais do aprender a ensinar; - conclui que os entrevistados conhecem o PPP de forma limitada; - apresenta o que se constitui, do ponto de vista dos professores entrevistados, a base de conhecimento necessária para o ensino de Educação Física na escola: a) o conhecimento psicopedagógico; b) o conhecimento do conteúdo; c) o conhecimento didático do conteúdo; d) o conhecimento do contexto e define conhecimento do conteúdo como “aquele

	<p>conhecimento que os professores precisam ter sobre a matéria que ensinam, ou seja, o conteúdo específico a ser ensinado para os alunos” (CESÁRIO, 2008, p 190) sem, novamente, dar destaque ao conhecimento científico referido pelos entrevistados, como se o conteúdo específico pudesse prescindir do mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none">- a autora que, a princípio, parece compreender as determinações do capital sobre a Educação, incorre no erro de defender a reducionista proposta de privilegiar a prática, pois parece acreditar ser possível alguma transformação sem questionar o sistema.- seu discurso se contradiz, ora valorizando a teoria, ora enfatizando a primazia da prática, caracterizando sua indisciplina teórica.
--	---

Quadro VIII – Tese 8 – MELO (2007)

Autor Título Ano / Local	GEOVANA FERREIRA MELO Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia 2007, Goiânia (GO) - Universidade Federal de Goiás
Orientador /Programa	Prof. Dr. Valter Soares Guimarães Programa de Pós Graduação em Educação / linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente. http://www.fe.ufg.br/uploads/6/original_Tese%20Geovana%20Ferreira.pdf
Resumo Base CAPES	O presente estudo, da linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, discute a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, a partir da análise de três cursos da área de ciências exatas: Física, Matemática e Química. Os objetivos propostos foram: destacar e analisar as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do processo formativo dos estudantes; identificar os saberes docentes produzidos nos cursos, assimilados e utilizados na prática cotidiana pelos licenciandos ao assumirem a docência no período de estágio; compreender se os conteúdos específicos, do modo como são trabalhados, possibilitam a transposição didática; identificar as práticas formativas predominantes nos cursos que mais contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional dos licenciandos. A pesquisa teve como fundamentação teórica Pimenta (2000), Pereira (2000), Guimarães (2004), Linhares e Silva (2003), Veiga (1991; 1998), Candau (1987), Brzezinski (1996), Cunha (1994), Freitas (2002), Gatti (1997), principalmente no sentido de analisar as relações entre, de um lado, as exigências de uma sólida formação pedagógica e, do outro, a valorização dos conhecimentos específicos, com ênfase na formação do bacharel. Parte significativa dos dados foi obtida junto aos coordenadores e professores dos cursos, por meio de entrevista e dos grupos focais realizados com os alunos. A análise aponta principalmente para a sólida formação da área específica nos cursos, com ênfase no domínio dos saberes disciplinares, no entanto, sem desdobramentos para a atuação na docência, o que evidencia a distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar.
Objetivo(s)	Destacar e analisar as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do processo formativo dos estudantes; identificar os saberes docentes produzidos nos cursos, assimilados e utilizados na prática cotidiana pelos licenciandos ao assumirem a docência no período de estágio; compreender se os conteúdos específicos, do modo como são trabalhados, possibilitam a transposição didática ; identificar as práticas formativas predominantes nos cursos que mais contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional dos licenciandos.
Hipótese / problema	Como é desenvolvida a formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na área de Ciências Exatas, nos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química? Conhecer os fatores que caracterizam o processo formativo nos cursos de Física, Matemática e Química poderá ser o ponto de partida para criarmos alternativas de melhoria da formação de professores.
Referencial teórico (principais autores)	ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et. al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. ASTOLFI, J.P e DEVELAY, M. A Didática das Ciências . Trad. Magda Fonseca. Campinas/SP: Papirus, 1990. BRZEZINSKI, I. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores - Busca e Movimento . Campinas: Papirus Editora, 1996. CANDAU, V. M.F. (coord.). Novos rumos da licenciatura . Brasília: INEP, 1987.

	<p>CARR, W. e KEMMIS, S. Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.</p> <p>CHEVALLARD, Y. La transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.</p> <p>CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. Trad. Sandra Nabuco. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>CUNHA, M. I. O Bom Professor e a sua Prática. Campinas - SP, Papirus, 1994.</p> <p>FREITAS, H.C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. In: Educação & Sociedade. Vol. 23, nº 80, São Paulo: Cortez, set. 2002, pp. 137-168.</p> <p>GATTI, B. A. Formação de Professores e Carreira - Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas - SP, Ed. Associados, 1997.</p> <p>GAUTHIER, C.. Por uma teoria da Pedagogia - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 1998</p> <p>GUIMARÃES, V. S. Formação de Professores: saberes, identidade e profissão. Campinas/SP: Papirus, 2004.</p> <p>LINHARES, C.S. W.C.. Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto legal. Brasília: Plano Editora, 2003. (Texto legal: legislação).</p> <p>NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.</p> <p>PEREIRA, J.E. D. Formação de Professores: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.</p> <p>PIMENTA, S.G. (org.) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p> <p>SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.</p> <p>TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p> <p>VEIGA, I. P. Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas-SP: Papirus, 1998.</p> <p>ZEICHNER, K. A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.</p>
Categorias empíricas identificadas	<i>Saberes docentes; Saberes experienciais; Transposição didática; Práticas formativas; Identidade profissional; Conhecimento acadêmico; Conhecimento escolar; Reflexão; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico.</i>
Materiais e Métodos	Produção científica da área, o histórico dos cursos e da instituição e a documentação legal; entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores e grupos focais com alunos dos cursos pesquisados.
Conclusões	A análise aponta principalmente para a sólida formação da área específica nos cursos, com ênfase no domínio dos saberes disciplinares, no entanto, sem desdobramentos para a atuação na docência, o que evidencia a distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar . A ênfase recai no aprofundamento do saber específico da área, ficando a formação do licenciando, apenas, sob a responsabilidade de escassas disciplinas pedagógicas que têm uma carga horária insignificante no currículo de formação de professores.
RESUMO / DESTAQUES DA ANÁLISE	<p>- relata que a UFU acumula vários trabalhos de pesquisa voltados à formação de professores em seus próprios cursos e cita alguns mais importantes, que também serviram como referência para seu trabalho;</p> <p>- afirma que os currículos das licenciaturas na UFU “não priorizam a formação profissional do professor”, configurando-se como um “apêndice da formação do bacharel” (MELO 2007, p 22);</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - afirma a necessidade dos cursos de formação docente viabilizarem “sólida formação teórico-prática dos professores, no sentido de contemplar as diferentes dimensões... para poderem atuar criticamente na sociedade” (MELO 2007, p 23-4); - as categorias saberes disciplinares, saberes pedagógicos e práticas formativas, além da transposição didática e identidade profissional foram eleitas para análise dos dados coletados; - a autora esclarece que estará se referenciando teoricamente nas ideias de Tardif (2002), Charlot (2000) e Gauthier (1998) no que se refere aos saberes docentes (MELO, 2007 p 39-40); - Melo (2007) aborda a crescente pesquisa no campo da formação de professores a partir das décadas de 1980 e 1990 no sentido da superação da racionalidade técnica e da valorização da prática pedagógica. Destaca a fragmentação dos currículos das licenciaturas, ricos em conteúdos específicos em detrimento dos pedagógicos e defende a valorização do “saber como ensinar” como algo determinante para a reformulação da formação docente que articula teoria e prática (MELO 2007, p 41-3); - considera que quase todas as práticas docentes desenvolvidas nos cursos são formativas, mas em seu estudo, buscou identificar quais aquelas consideradas pelos alunos como as mais significativas para a sua identidade profissional (MELO 2007, p 55); - a autora complementa que, apesar da presença da Física, da Matemática e da Química na vida diária, os cursos ainda têm dificuldades em adotar procedimentos que aproximem os conteúdos da realidade prática; - o formato adotado nos currículos dos cursos pesquisados, segundo a autora, não estimula o aperfeiçoamento da atividade intelectual dos estudantes e privilegia os saberes específicos da área em detrimento de outros igualmente importantes no processo (saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, etc.) (MELO 2007 p 60); - além disso, a distinção entre a Física, Matemática e Química Acadêmicas e a Física, Matemática e Química escolares produz, em alguns casos, a desqualificação do conhecimento escolar frente ao acadêmico; - tece críticas à criação dos ISEs e às determinações dos órgãos multilaterais e destaca o paradigma das competências que perpassa toda a Diretriz Curricular para formação de professores, caracterizando esse modelo de formação enquanto atendimento dos ditames do capital, mas defende os saberes experienciais de acordo com as proposições de Tardif (2002); - apresenta o histórico da formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia e os dados históricos relativos aos cursos de Matemática, Química e Física da UFU; - destaca que, o curso de Química, dentre os três analisados, era o que oferecia maior carga horária destinada à formação pedagógica; - além dos aspectos que evidenciam a desvinculação dos cursos da formação de professores, Melo (2007) salienta que também identificou o tratamento totalmente disciplinar dado aos conteúdos, desarticulando conteúdos pedagógicos e de ensino, a carência de conteúdos relativos à tecnologia da informação e das comunicações e uma concepção restrita de prática, em que a Prática de Ensino é incluída apenas no final do curso e assume um modelo de observação, semi-regência e regência, sem aprofundamento das questões do cotidiano escolar (MELO 2007, p 112-3); - Melo destaca alguns fatores que distinguem o curso de Física dos demais analisados, dentre eles: menor ênfase à formação do professor, a despeito de tratar-se de uma Licenciatura desvinculada do Bacharelado; pouca identificação dos alunos com a profissão docente relacionada ao fato do mesmo não se constituir como sua primeira opção; desprezo às disciplinas de formação pedagógica, que, para os alunos, não contribuem para a formação como professores; destaque à dificuldade de aprendizagem de conceitos relacionada ao despreparo advindo do ensino médio e, conseqüentemente, ao alto índice de reprovação (MELO 2007, p 144-6);
--	--

	<ul style="list-style-type: none">- identifica os seguintes traços característicos do curso de Matemática: disputa entre Bacharelado e Licenciatura, em que os alunos que se destacam e não têm reprovações seguem para o Bacharelado, “mais forte” que a Licenciatura; razoável identificação com a profissão docente, práticas avaliativas que “naturalizam” a reprovação relacionando-a à complexidade dos conteúdos, à defasagem dos alunos advindos do ensino médio e ao pouco tempo de dedicação destes alunos; ausência de diálogo na relação professor-aluno decorrente da distância de certos professores com relação às turmas (MELO 2007, p 162-164);- em relação ao curso de Química, Melo (2007) destaca os aspectos distintivos do curso como sendo: acuidade da formação do químico e articulação com a formação do professor, ainda que incipiente; vínculos e identificação com a profissão docente; diversidade de práticas formativas disponibilizadas pelos professores, afirmadas pelos alunos como contributivas para sua formação; capacidade de reflexão sobre sua própria formação, algo mais acentuado no curso de Química do que nos outros dois analisados; dissociação entre teoria e prática, principalmente evidenciada no distanciamento entre conteúdos acadêmicos e a realidade escolar (MELO 2007, p 185-6)- Melo (2007) volta a afirmar a importância da teoria, apesar de ter defendido veementemente os saberes docentes de acordo com os pressupostos de Tardif (2002) a respeito da “prática profissional” do professor advinda de seu cotidiano;- apresenta o histórico da criação do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU e seus reflexos nos novos projetos pedagógicos dos cursos de Física e Matemática implementados em 2006 e do curso de Química, este último com previsão de implementação em 2007;- a valorização da autora quanto aos “problemas encontrados no cotidiano” - característica da epistemologia da prática - não se coaduna, a nosso ver, com a proposição de <i>práxis</i> pedagógica da qual, em vários momentos, Melo (2007) afirma ser partidária, evidenciando, além dos fatores já apontados, a fragilidade teórica de seu trabalho que, nos parece, não é percebida pela autora.
--	---